

de Moll, Frederick; Bischoff, Stefanie; Lipinska, Marta; Pardo-Puhlmann, Margaret; Betz, Tanja
**Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Lehrkräftebefragung an
Grundschulen**

Frankfurt am Main 2016, 84 S.



Quellenangabe/ Reference:

de Moll, Frederick; Bischoff, Stefanie; Lipinska, Marta; Pardo-Puhlmann, Margaret; Betz, Tanja: Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Lehrkräftebefragung an Grundschulen. Frankfurt am Main 2016, 84 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123955 - DOI: 10.25656/01:12395

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123955>

<https://doi.org/10.25656/01:12395>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Frederick de Moll, Stefanie Bischoff, Marta Lipinska,
Margaret Pardo-Puhlmann & Tanja Betz

PROJEKT EDUCARE:
SKALENDOKUMENTATION ZUR
LEHRKRÄFTEBEFRAGUNG AN GRUNDSCHULEN

Goethe-Universität Frankfurt am Main

2016

Kontaktinformation

Prof. Dr. Tanja Betz
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60323 Frankfurt am Main

E-Mail: betz@em.uni-frankfurt.de

Gefördert durch die



VolkswagenStiftung

VORBEMERKUNG

Die in diesem Dokument aufgeführten Skalen dienen der Erfassung der bildungsbezogenen Vorstellungen und Praktiken von Lehrkräften an Grundschulen. Die Skalen wurden im Projekt EDUCARE teils neu entwickelt, teils in Anlehnung an bestehende Instrumente konstruiert und ggf. an die Perspektive von Lehrkräften angepasst. Alle Items wurden mittels eines mehrstufigen Antwortformats erfasst. Ihr Einsatz erfolgte in einer vom Projektteam durchgeführten Datenerhebung mittels Fragebogen. Die Skalenkonstruktion fand auf Basis der erhobenen Primärdaten statt und orientierte sich an den Prinzipien der klassischen Testtheorie. Zu jedem Konstrukt werden deskriptive Kennwerte auf Item- und Skalenebene berichtet. Zur Beurteilung der Güte der Instrumente werden zwei Reliabilitätsmaße sowie die Trennschärfen der Items angegeben.

Bei der Auswahl und Konzeption der gemessenen Konstrukte waren habitus- und milieutheoretische sowie kindheitstheoretische Annahmen leitend. Im Projekt ging es darum, ein möglichst breites Bild der im Habitus von Lehrkräften verankerten Vorstellungen, Ziele und Sollensvorstellungen in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung zu erhalten. Zudem wurde die Praxis der Akteure in diesen Handlungsbereichen untersucht, um Rückschlüsse auf eine milieuspezifische Prägung der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften ziehen zu können. Gerade mit Blick auf gegenwärtige, politisch dominante Leitbilder hinsichtlich der Ausgestaltung von Kindheit war es von Interesse, inwieweit Lehrkräfte diese Leitbilder teilen oder ihnen ablehnend gegenüberstehen. Durch die Veröffentlichung der hier berichteten Erhebungsinstrumente wird ihr erneuter Einsatz und ihre weitere Optimierung in Studien mit ähnlicher theoretischer und thematischer Ausrichtung ermöglicht.

Die Skalendokumentation ist wie folgt aufgebaut: Im Anschluss an (I.) eine einführende Darstellung des Forschungsprojekts werden (II.) das Vorgehen bei der Datenerhebung und die bei der Skalenkonstruktion verwendete Stichprobe beschrieben. Die zur Analyse der Items und zur Konstruktion der Skalen verwendeten Verfahren werden (III.) im nachfolgenden Abschnitt dargestellt. Der Hauptteil des Dokuments ist (IV.) eine thematisch geordnete Zusammenstellung der im Projekt eingesetzten Skalen. Damit wird zugleich ein Einblick in die deskriptiven Ergebnisse der Lehrkräftebefragung an Grundschulen gegeben.

INHALT

I. PROJEKT EDUCARE	I
1. HINTERGRUND UND ZIELE	2
2. FORSCHUNGSFRAGEN DER QUANTITATIVEN TEILSTUDIE	7
II. DATEN	10
1. STICHPROBENZIEHUNG	11
2. DURCHFÜHRUNG DER DATENERHEBUNG	13
3. STICHPROBENUMFÄNGE	14
4. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE DER GRUNDSCHULLEHRKRÄFTE	15
III. DATENANALYSE	18
1. SKALENKONSTRUKTION	19
2. IMPUTATION FEHLENDER WERTE	22
3. ERLÄUTERUNG DER GÜTEKRITERIEN UND STATISTISCHEN KENNWERTE	24
IV. SKALEN	27
I. VORSTELLUNGEN VON BILDUNG, BETREUUNG, ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG IN DER GRUNDSCHULE	28
1.1 DEFIZITSICHT AUF SCHULE	28
1.2 SCHULE ALS ORT DER FREIEN ENTFALTUNG, DER SICHEREN BETREUUNG UND DES ZUSAMMENHALTS	29
1.3 SCHULE ALS KOMPENSATION FAMILIÄRER DEFIZITE	31
2. ERZIEHUNGSZIELE IN DER SCHULE	33
2.1 GESELLSCHAFTSKONFORMITÄT	33
2.2 SOZIALE IDENTITÄT	34
2.3 DISZIPLIN	35
2.4 BEScheidenheit IN GRUNDSCHULE	36

3. FAMILIALE ERZIEHUNGSZIELE	38
3.1 REFLEXIVITÄT	38
3.2 EINPASSUNG IN GESELLSCHAFTLICHE HIERARCHIE	39
3.3 LEISTUNGSORIENTIERUNG IN DER FAMILIE	40
4. SOLLENSVORSTELLUNGEN VON BILDUNG, BETREUUNG, ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG IN DER FAMILIE	42
4.1 ANLEITUNG ZU EFFEKTIVER ZEITNUTZUNG	42
4.2 SCHULERGÄNZENDE FÖRDERUNG UND UNTERSTÜTZUNG	43
4.3 FAMILIENORIENTIERUNG, ZUSAMMENHALT UND DER SINN FÜR DAS PRAKTISCHE	45
4.4 LEISTUNGS- UND ERFOLGSORIENTIERUNG	46
5. SOLLENSVORSTELLUNGEN VON BILDUNG, BETREUUNG, ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG IN DER SCHULE	48
5.1 ORIENTIERUNG AN STANDARDS	48
5.2 DISZIPLINIERUNG UND ANPASSUNG	49
5.3 KOMPENSATORISCHE BETREUUNG UND FÖRDERUNG	50
5.4 INTEGRATION UND FÖRDERUNG VON KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	51
6. EINSTELLUNGEN ZU SOZIALER UNGLEICHHEIT UND BILDUNGSSCHANCEN	53
6.1 MERITOKRATISCHE ÜBERZEUGUNG	53
6.2 BEWUSSTSEIN UNGLEICHER BILDUNGSSCHANCEN	54
6.3 ELTERNVERANTWORTUNG FÜR SCHULERFOLG	55
6.4 KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG BEZÜGLICH DER VERBESSERUNG VON BILDUNGSSCHANCEN	56
7. POLITISCHE LEITBILDER	59
7.1 ELTERN ALS BILDUNGSARRANGEURE	59
7.2 DEFIZITSICHT AUF LEHRKRÄFTE	60
7.3 NORMIERUNGSWISSEN IN SCHULE	61
8. BILDUNGS-, BETREUUNGS-, ERZIEHUNGS- UND FÖRDERPRAxis IN DER GRUNDSCHULE	63
8.1 STÄRKUNG DER SCHÜLER/INNENPOSITION	63
8.2 ANLEITUNG ZU SELBSTSTÄNDIGKEIT UND AUTONOMIEUNTERSTÜTZUNG IN DER SCHULE	64
8.3 AUTORITÄRE DURCHSETZUNG IN DER SCHULE	66
8.4 GEWÄHRUNG VON FREIRÄUMEN IN DER SCHULE	67
8.5 ABWARTENDER UMGANG MIT SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN	68

8.6	ANERKENNUNG DER AUTORITÄT ERWACHSENER	69
8.7	ZIELGRUPPENARBEIT MIT BENACHTEILIGTEN	70
8.8	ZUSATZFÖRDERUNG FÜR LEISTUNGSSCHWACHE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	72
8.9	DELEGATION AN ELTERN	73
8.10	ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN	74
9. SOZIALES KAPITAL		75
9.1	EINFLUSSREICHE KONTAKTE	75
9.2	SOLIDARISCHES NETZWERK	76
V. LITERATUR		78

I. PROJEKT EDUCARE

I. HINTERGRUND UND ZIELE

Das erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekt EDUCARE („Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ungleiches Kinderleben“) befasst sich mit den unterschiedlichen Perspektiven der pädagogisch Tätigen an Grundschulen und Kindertageseinrichtungen sowie mit der Sicht von Eltern und Kindern auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung in der frühen und mittleren Kindheit. Der Fokus der Studie richtet sich dabei insbesondere auf die akteursspezifischen Vorstellungen davon, was eine ‚gute‘ Kindheit ausmacht. Damit verbunden ist von Interesse, welche Praktiken der Akteure bei der Ausgestaltung von Kindheit eine tragende Rolle spielen und wie Vorstellungen und Praktiken mit den unterschiedlichen Positionen der Akteure in der Gesellschaft, also mit deren Milieu- ebenso wie mit deren Generationszugehörigkeit zusammenhängen. Im Projekt wird demnach ein besonderes Augenmerk auf die Wechselwirkung zwischen der sozialen Position von Akteuren und deren Positionierung im Generationengefüge gelegt.

Eine zentrale Annahme ist, dass sich vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit unterschiedliche Perspektiven auf Kindheit ergeben, die hinsichtlich der Ausgestaltung des Kinderlebens relevant werden und deren Rekonstruktion und Exploration zu einem besseren Verständnis von Bildungsungleichheit beitragen kann. Bildungsungleichheit bezieht sich hierbei in erster Linie auf den in Deutschland besonders ausgeprägten Zusammenhang zwischen der sozialen Position der Eltern und den Erfolgchancen von Kindern im Bildungssystem (z. B. Geißler & Weber-Menges, 2010). Inwieweit sich Kinder im Vor- und Grundschulalter in privaten, halb-öffentlichen und öffentlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen bewegen, welche Aktivitäten sie dabei konkret ausüben und wie sie dort mit anderen Kindern und Erwachsenen interagieren, differiert – so die These – in Abhängigkeit von ihrer Milieuzugehörigkeit (Betz, 2008). Durch die milieuspezifische Verwicklung in unterschiedliche Bildungssettings differieren auch die Positionen von Kindern in Relation zu den jeweils beteiligten erwachsenen Akteuren. Beispielsweise unterscheidet sich das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen im familialen Kontext von dem in halb-öffentlichen Bildungssettings wie der Musikschule. Hinzu kommt eine wiederum milieuspezifisch unterschiedliche Positionierung von Kindern und Erwachsenen in der Familie.

Die Themenstellung des Projekts lässt sich somit an der Schnittstelle von sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung und ungleichheitsbezogener Bildungsforschung verorten.

Kindheitstheoretische Anschlüsse

Im Anschluss an die Kindheitsforschung (z. B. Alanen, 2005; Bühler-Niederberger, 2011; Hengst & Zeiher, 2005) wird davon ausgegangen, dass *Kindheit* allgemein sowie *gute* Kindheit als normative Zielvorstellung sozial konstruierte und verhandelbare Phänomene darstellen, die sowohl historisch als auch räumlich variieren. In diesem Kontext ist eine Grundannahme, dass allen Bildungs-, Erziehungs- und Kooperationsprozessen innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen sowie allen

Reden und Schriften über Kindheit kollektiv geteilte Vorstellungen davon zugrunde liegen, was eine ‚gute‘ Kindheit kennzeichnet, wie Kinder sind und wie in Grundschule, Kindertageseinrichtung und Familie mit ihnen umzugehen ist (Bischoff & Betz, 2011; Bischoff, Pardo-Puhmann & Betz, in Vorbereitung). Je nach Forschungsfokus können diese kollektiven Vorstellungen auf der Ebene der Gesellschaft und der Politik oder auf anderen Aggregatebenen, bspw. auf der Ebene sozialer Milieus oder von Bildungsinstitutionen, untersucht werden. Diese Leitbilder ‚guter‘ Kindheit stehen in Relation zu Vorstellungen bezüglich ‚guter‘ Elternschaft, ‚guter‘ Lehr- und Fachkräfte oder auch ‚guter‘ Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Welche Sollensvorstellungen bei unterschiedlichen Akteursgruppen (hier: Eltern, Kinder, Fachkräfte, Lehrkräfte) vorherrschen, wie und ob diese sich jeweils in spezifischen Bildungs- und Erziehungspraxen niederschlagen und in welchem Zusammenhang sie mit in politischen Dokumenten auffindbaren, gesellschaftlich dominanten Leitbildern stehen, sind zentrale Fragen, die im Projekt bearbeitet werden.

Ungleichheitstheoretische Anschlüsse

Vor dem Hintergrund dieser kindheitstheoretischen Überlegungen fällt auf, dass Kinder als soziale Akteure und Kindheit als gesellschaftliches Phänomen bislang kaum in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und im Speziellen mit Bildungsungleichheit thematisiert werden. Insbesondere bei der Erklärung ungleicher schulischer Erfolgschancen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus spielen der aktive Beitrag von Kindern sowie die milieuspezifische Ausgestaltung von Kindheit kaum eine Rolle (Betz, 2009). Dem begegnet das Projekt durch eine Verknüpfung von theoretischen Zugängen der Kindheitsforschung mit den gesellschaftstheoretischen Überlegungen Bourdieus (1983, 1987). Hierbei bildet die Arbeit von Betz (2008) einen wichtigen Anknüpfungspunkt. Darauf aufbauend geht das Projekt von der Beobachtung aus, dass eine stärkere Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Konzepte, insbesondere im Anschluss an Bourdieu (1993), zur Bearbeitung ungleichheitsbezogener Fragen im Bereich der Bildungsforschung dringend geboten ist, um ein besseres Verständnis der Reproduktion von Bildungsungleichheit in der frühen und mittleren Kindheit zu gewinnen. Bislang wird hier v. a. auf Bourdieus (1983) Konzeption des kulturellen Kapitals zurückgegriffen, während auf seine eng daran geknüpften Überlegungen zur Habitus- und Kapitaltheorie (Bourdieu, 1993) und zum sozialen Raum (Bourdieu, 1985) vor allem in der quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung selten Bezug genommen wird. Daher sucht das Projekt den Anschluss an die qualitative Forschung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit in der Kindheit. Hier sind vor allem die Arbeiten von Lareau (2011) sowie von Büchner und Brake (2006) wegweisend, insofern sie detaillierte Einblicke in die Bildungs- und Erziehungspraxis von Familien in unterschiedlichen sozialen Milieus gewähren und Anhaltspunkte für eine weitergehende Exploration der außerschulischen Alltagswelt in der frühen und mittleren Kindheit bieten. Zur familiären, privaten Alltagswelt werden – neben den Aktivitäten der Kinder mit ihren Eltern – auch die Aktivitäten gezählt, denen Kinder allein oder mit ihren Peers ohne Aufsicht von Erwachsenen an selbstgewählten Orten nachgehen. Gleich-

sam wird der Grenzbereich halb-öffentlicher Settings im Spannungsfeld zwischen privat-familiärer und öffentlich-schulischer Alltagswelt der Kinder fokussiert. Hierzu zählen bspw. die Nutzung von privaten Förderangeboten außerhalb der Schule oder der Kita durch Kinder und Eltern sowie auch der Besuch von Vereinen und ähnlichen Freizeitangeboten. Im Anschluss an Brake und Bremer (2010) wird zudem die Schule bzw. die Kita als Teil der Alltagswelt von Kindern sowie deren Eltern, aber auch der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte verstanden, in der gleichermaßen wie im privaten Raum soziale und kulturelle Praktiken sowie die Prinzipien der alltäglichen Lebensführung der Akteure zum Tragen kommen.

Für die Untersuchung der schulischen und außerschulischen Alltagswelt der Akteure sind im Projekt EDUCARE milieutheoretische Annahmen grundlegend. Dabei wird der Milieubegriff in Anlehnung an die Konzeption von *Klassenfraktionen* nach Bourdieu (1985, 1987) verstanden, die über den Habitus mit spezifischen Lebensstilen verbunden sind. Zwei Merkmale sind für soziale Milieus zentral: Zum einen ist dies die ähnliche Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (Bourdieu, 1983) und die damit zusammenhängende gleichgestellte Positionierung im sozialen Raum, d. h. in der Gesellschaft (Bourdieu, 1985). Zum anderen charakterisieren die von den ähnlichen Existenzbedingungen nicht unabhängigen Lebensstile und die Lebensführung der Akteure ein spezifisches soziales Milieu. Soziale Position und Lebensstil werden dabei über das Konzept des Habitus als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata vermittelt (Bourdieu, 1993).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Projekt zwei bislang kaum verbundene Theorie- und Forschungsrichtungen, nämlich die kindheitstheoretisch und die ungleichheitstheoretisch fundierte Forschung zu Bildung und Kindheit zusammengeführt werden. Einen wesentlichen Beitrag hierzu leistet die quantitative Fragebogenstudie des Projekts, in der die genannten Akteursgruppen ausführlich zu ihren Vorstellungen, Sollensvorstellungen, Zielen und Praktiken befragt wurden. Zudem wurden vielfältige Informationen über den sozialen, kulturellen und ökonomischen Hintergrund der Akteure erhoben, um die milieutheoretisch fundierte Fragestellung des Projekts beantworten zu können. Zugleich wurde ein Teil des Forschungsinteresses bereits in zwei Vorstudien im Vorfeld der quantitativen Teilstudie bearbeitet. Diese Vorstudien dienten der quantitativen Datenerhebung als empirische Orientierungspunkte, bspw. hinsichtlich der Auswahl und Zusammenstellung der Erhebungsinstrumente. Zugleich bildet die quantitative Teilstudie des Projekts selbst den Ausgangspunkt für eine vertiefende Exploration der Projektfragestellung im Rahmen qualitativer Interviews mit ausgewählten Akteuren, die zuvor auch an der Fragebogenstudie teilgenommen haben.

Vorstudien im Projekt EDUCARE

In einer der Fragebogenstudie vorgeschalteten Projektphase wurden zunächst eine qualitative Vorstudie zum politischen Diskurs über Bildung in früher und mittlerer Kindheit sowie eine quantitative Sekundäranalyse des AID:A-Datensatzes des Deutschen Jugendinstituts e. V. (1. Welle) durchgeführt. Dieser im Jahr 2009 generierte Datensatz enthält für Deutschland repräsentative Daten von Eltern

und Kindern, die bereits vielfältige Einblicke in Einstellungen und Praktiken der beiden Akteursgruppen geben (Rauschenbach & Bien, 2012). Beide Studien, die Untersuchung des politischen Diskurses und die Sekundäranalyse, erwiesen sich als wichtige Bausteine bei der Vorbereitung der Fragebogenstudie. Zum einen ermöglichte die qualitative Vorstudie den Anschluss an die empirische Rekonstruktion gegenwärtiger Leitbilder im politischen Diskurs. Zum anderen wurden die Ergebnisse der Sekundäranalyse verwendet, um Anschlussfragen zu generieren, die bei der Fragebogenkonstruktion leitend waren. Die Analyse der AID:A-Daten zeigte u. a., dass sich bereits im Vorschulalter, also bei Kindern im Alter von etwa drei bis fünf Jahren, erhebliche soziale und auch ethnische Ungleichheiten bei der Art der Kinderbetreuung und der Bildungsaktivitäten zeigen, gerade in der Zeit, die nicht durch die Kindertageseinrichtung abgedeckt wird (de Moll & Betz, 2014). Im Kontext der Analysen konnte allerdings nicht geklärt werden, welche Vorstellungen und Ziele Eltern bei Kindergartenkindern sowie im Anschluss daran bei Grundschulkindern mit der unterschiedlichen Ausgestaltung des Kinderlebens verbinden. Insbesondere zu den Vorstellungen der Akteure fehlen bislang quantitative Daten, die einen ausreichenden Informationsgehalt aufweisen, um die auch Frage nach den Beweggründen und Selbstsichten von Eltern hinsichtlich Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern detaillierter nachgehen zu können. Dies stellt daher eine Frage dar, die im Zuge der eigenen Primärdatenerhebung weiterverfolgt wird.

In der diskursanalytisch angelegten qualitativen Untersuchung von 24 politischen Dokumenten auf der deutschen Bundes- und Länderebene konnten unterschiedliche Leitbilder in Bezug auf Kinder und Kindheit, Elternschaft und Fach- sowie Lehrkräfte herausgearbeitet werden. Ein wesentliches Ergebnis der qualitativen Vorstudie ist, dass die politischen Leitbilder Kindheit als eine für die Zukunft der Gesellschaft wichtige Lebensphase mit hoher volkswirtschaftlicher Relevanz konstruieren. Im Diskurs werden daher normative Anhaltspunkte zur richtigen Ausgestaltung von Kindheit insbesondere aus der künftigen Nützlichkeit der neuen Gesellschaftsmitglieder abgeleitet (Bischoff, Pardo-Puhlmann, de Moll & Betz, 2013). Kinder werden in bildungs-, familien- und sozialpolitischen Dokumenten heute vornehmlich aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive und unter Betonung ihrer Schwäche und Verletzlichkeit thematisiert (Betz & de Moll, 2013). Eine stete Lernaktivität wird dabei als Hauptmerkmal von Kindern behauptet und die Unterstützung hierbei als wichtigste Aufgabe im Umgang mit Kindern identifiziert. Damit verbunden sind erhöhte Anforderungen an Eltern und pädagogisch Tätige, insofern diese bereits in der frühen Kindheit mit einer zielgerichteten Förderung von Kindern beginnen sollen, um deren optimale Entwicklung zu gewährleisten und um deren schulische Bildungschancen zu verbessern (Betz, 2010; Betz, 2012; Betz & Bischoff, 2015; Betz & Rother, 2008). Gleichzeitig werden im gegenwärtigen politischen Diskurs Kinder von Eltern mit geringen ökonomischen Ressourcen verstärkt fokussiert und ihr Leben als risikobehaftet und problematisch markiert (Betz, 2014; Betz & Bischoff, 2013). In vertiefenden Analysen zeigte sich unter anderem, dass politische Leitbilder in Bezug auf Kindheit teilweise im Widerspruch zu den dominanten Ansätzen im sozialpädagogischen Diskurs stehen (Pardo-Puhlmann & Betz, 2013). Damit wird gerade mit Blick auf

pädagogische Fachkräfte die Frage interessant, inwieweit diese die dominanten politischen Leitbilder teilen oder ihnen konträre Ansichten vertreten. Vergleichbare Anschlussfragen ergeben sich auch mit Blick auf Lehrkräfte, Eltern und Kinder (Betz, 2011). Insofern stützen die Ergebnisse der qualitativen Diskursanalyse zum einen das Interesse an den Perspektiven der Akteure. Zum anderen gewähren sie Einblicke in die Ausrichtung gegenwärtiger Bildungs- und Sozialpolitik mit Bezug zu institutioneller Bildung und Betreuung, zu Elternschaft und (damit) der Ausgestaltung von Kindheit. Aus der diskursanalytischen Vorstudie speist sich das Erkenntnisinteresse am Ausmaß der Anerkennung, Übernahme oder Ablehnung der auf politischer Ebene hervorgebrachten Leitbilder ‚guter‘ Kindheit durch die in der quantitativen Teilstudie befragten Akteure, also durch Eltern, Kinder, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte.

Eine ausführliche Darstellung der theoretischen Grundlagen des Projekts mit Fokus auf die quantitative Fragebogenstudie findet sich in einem separaten Arbeitspapier, das online über die Webseite des Projekts abgerufen oder von der Projektleitung angefordert werden kann (siehe Bischoff, de Moll, Pardo-Puhmann & Betz, in Vorbereitung).

2. FORSCHUNGSFRAGEN DER QUANTITATIVEN TEILSTUDIE

Die quantitative Fragebogenstudie des Projekts EDUCARE beschäftigt sich mit der Frage, welche Vorstellungen von der Lebensphase Kindheit pädagogische Fachkräfte und Eltern an Kindertageseinrichtungen, Lehrkräfte an Grundschulen sowie Grundschulkinder und deren Eltern gegenwärtig haben. Zudem wird gefragt, welche Zusammenhänge sich zwischen den Vorstellungen der genannten Akteure in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung und den politisch hervorgebrachten Leitbildern ‚guter‘ Kindheit zeigen. Gerade mit Blick auf den Ungleichheitstheoretischen Hintergrund des Projekts spielen ferner die Praktiken der Akteure eine wichtige Rolle für die Bearbeitung der milieubezogenen Fragestellung des Projekts. Somit werden aktuelle Fragen der Kindheits- und Ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung angesprochen. Ergänzend hierzu werden zentrale Fragen hinsichtlich der fortschreitenden Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften thematisiert. Im Folgenden wird ein Überblick über ausgewählte Forschungsfragen gegeben, die im Projekt theoretisch ausgearbeitet und empirisch exploriert werden.

Vorstellungen in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung

- Welche Vorstellungen haben pädagogische Fachkräfte und Eltern, deren Kinder in einer Kindertageseinrichtung betreut werden, von Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung in der frühen Kindheit sowie von sozialer Ungleichheit und ihren Ursachen?
- Wie differieren diese Vorstellungen von den Akteuren in der Grundschule, also von den Vorstellungen von Lehrkräften und Grundschulkindern?
- Und wie nehmen die Eltern von Grundschulkindern das Bildungsgeschehen zuhause und in der Schule wahr?
- Inwieweit lassen sich milieuspezifische Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern in der frühen und mittleren Kindheit unterscheiden?

Sollensvorstellungen und Ziele in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung

- Welche Bildungs- und Erziehungsziele betonen die Akteure an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mit Blick auf die Praxis in Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule?
- Welche Sollensvorstellungen verbinden die unterschiedlichen erwachsenen Akteure und die Kinder mit Kindheit, Elternschaft und mit dem professionellen Handeln in pädagogischen Institutionen?
- Inwieweit sind gegenseitigen Handlungserwartungen der Akteure von ihrer jeweiligen Positionierung als Eltern, Kinder oder pädagogische Professionelle geprägt?

- Lassen sich Zusammenhänge zwischen Sollensvorstellungen und dem soziokulturellen Hintergrund sowie mit der Ressourcenausstattung der Akteure identifizieren, kurz: Inwiefern handelt es sich um milieuspezifische Sollensvorstellungen und Ziele in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung?

Leitbilder in Bezug auf Kindheit, Elternschaft und pädagogische Professionalität

- Inwieweit werden die in der qualitativen Vorstudie rekonstruierten Leitbilder im politischen Diskurs über Kindheit, Eltern und pädagogische Professionalität von den Akteuren geteilt oder zurückgewiesen?
- Welche Rolle spielt die Milieuzugehörigkeit für die Positionierung der Akteure zu den politischen Leitbildern?

Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

- Welche Praktiken vollziehen Eltern, Fach- und Lehrkräfte innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen und wie werden diese von Kindern erlebt und mitgestaltet?
- Welche Zusammenhänge der Praktiken der Akteure zeigen sich mit deren Vorstellungen und Sollensvorstellungen sowie mit deren Einstellungen zu sozialer Ungleichheit und politischen Leitbildern?
- Was kennzeichnet die Ausgestaltung des Kinderlebens innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen?
- Wie wird die Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Förderpraxis der in der frühen und mittleren Kindheit wesentlichen Akteure von deren milieuspezifischem Hintergrund beeinflusst?

Ausgehend von den Forschungsfragen des Projekts wurden die Perspektiven der unterschiedlichen Akteure auf Kindheit erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt, um sie vergleichen und einander gegenüberstellen zu können. Im Anschluss an die zuvor erwähnten Vorstudien wurden hierzu Fragebögen für pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern mit Kita-Kindern und Eltern mit Grundschulkindern sowie für Kinder im Grundschulalter konzipiert. Das Projekt ist damit multiperspektivisch angelegt. Die direkte Gegenüberstellung der Vorstellungen und Sollensvorstellungen sozial situierter Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte stellte gleichwohl eine methodische Herausforderung dar. Denn zu diesem Zweck musste eine Reihe neuer Erhebungsinstrumente entwickelt werden, wobei nicht durchgehend auf bereits erprobte und etablierte Instrumente aufgebaut werden konnte. Gerade in diesen Fällen wurden neue Instrumente entwickelt, die an die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie sowie an weitere qualitative Studien im Bereich der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung (z. B. Büchner & Brake, 2006; Lareau, 2011) anschließen und deren Befunde, bspw. typische Aussagen in Elterninterviews, in Fragebogenitems übersetzen. Zudem war es notwendig, Items einzusetzen, die eine inhaltlich parallele Erfassung von Vorstellungen und Sollensvorstellungen zu den Bereichen öffentli-

cher, halb-öffentlicher und privat verantworteter Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung ermöglichen. Dies erlaubt eine analytische Trennung zwischen Vorstellungen und Sollensvorstellungen sowie Zielen der Akteure, wodurch bspw. untersucht werden kann, inwieweit die Vorstellungen von Fachkräften hinsichtlich des aktuellen Bildungsgeschehens in ihrer Einrichtung von ihren normativen Sollensvorstellungen in Bezug auf eine gute frühpädagogische Arbeit differieren. Die Erfassung der Sollensvorstellungen eröffnet zusätzlich die Möglichkeit, milieuspezifische Erwartungen, Aufgabenzuschreibungen und Handlungsaufforderungen zu identifizieren und diese in Beziehung zu den selbstberichteten Praktiken der Akteure zu setzen.

II. DATEN

I. STICHPROBENZIEHUNG

Im Projekt EDUCARE wurde in den Jahren 2012 und 2013 eine Fragebogenerhebung an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Ballungsraum Dresden und in der Metropolregion Frankfurt am Main durchgeführt.

Das Ziel der Stichprobenziehung war es, ein sozial möglichst heterogenes Abbild der im Projekt untersuchten Akteursgruppen (Pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Eltern mit Kita- und Grundschulkindern sowie Grundschulkindern) und ihrer Sicht auf Bildung und Erziehung zu erhalten. Daher sollten Eltern und Kinder mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund befragt werden. Die Zielpopulation stellen Eltern mit Kita- bzw. Grundschulkindern sowie Grundschulkindern in den genannten Regionen dar, wobei die jeweiligen Stichproben repräsentativ nach sozio-ökonomischem Hintergrund sein sollten. Bei den befragten Fach- und Lehrkräften sollte gesichert sein, dass diese an Einrichtungen mit möglichst unterschiedlichen Einzugsgebieten tätig sind, also sowohl in Quartieren mit überwiegend sozial benachteiligter Bevölkerung als auch in wohlhabenderen Gegenden. Die Grundgesamtheit bilden hier die pädagogischen Fachkräfte bzw. Grundschullehrkräfte in den beiden Regionen.

Die Auswahl der Kitas und Grundschulen folgte einem mehrstufigen Stichprobendesign mit dem Ziel zufällig gezogener Klumpenstichproben. Dabei wurden zunächst jeweils alle Gemeinden und Stadtteile in der Metropolregion Frankfurt und im Ballungsraum Dresden entsprechend der in den städtischen Sozialstatistiken für die Stadtteile aufgeführten Haushaltseinkommen fünf Einkommenskategorien zugeordnet. Die Planung der Rekrutierung der Studienteilnehmer/innen sah vor, mindestens vier Kitas und eine Grundschule pro Einkommenskategorie für die Fragebogenstudie zu gewinnen, um für differenzierte Analysen ausreichend große Stichprobenumfänge für alle relevanten Akteure zu gewährleisten. Daher wurde in beiden Regionen pro Einkommenskategorie zufällig ein Stadtteil ausgewählt. In diesem wurden zunächst vier Kitas und eine Grundschule um die freiwillige Teilnahme an der Studie gebeten. Stellte sich die Rekrutierung der per Telefon und postalischem Anschreiben kontaktierten Einrichtungen als unmöglich heraus, wurde zufällig ein weiterer Stadtteil der jeweiligen Einkommenskategorie gezogen. Auf diese Weise konnten in beiden Regionen pro Einkommenskategorie mindestens vier Kitas und ein bis zwei Grundschulen für die Studie gewonnen werden. Um eine eigenständige Lehrkräftestichprobe ausreichender Größe zu ziehen, wurden zusätzlich je Einkommenskategorie drei bis vier weitere Grundschulen kontaktiert und um die Teilnahme ihrer Lehrkräfte an der Studie gebeten.

Abgesehen von der insgesamt erfolgreichen Rekrutierung bleibt es nicht aus, dass eine auf Freiwilligkeit setzende Studie in der Größenordnung des Projekts EDUCARE im Laufe der mitunter langwierigen Rekrutierungsbemühungen auf Hindernisse und Schwierigkeiten stößt. Nachdem die Bewilligung der Untersuchung durch die offiziellen Stellen (Kultusministerium des Landes Hessen und Bildungsagentur Sachsen) eingeholt ist und die Einrichtungen sich zur Teilnahme bereiterklärt haben, hängt das Gelingen einer Befragung letztlich von den untersuchten Personen selbst ab. Dies zeigte sich im

Projekt EDUCARE insbesondere bei der Datenerhebung an Grundschulen. Als sich während der Erhebung in Frankfurt eine Grundschule in der mittleren Einkommenskategorie kurz vor Erhebungsbeginn doch gegen die Erhebung entschieden und an einer weiteren Schule nur eine geringe Anzahl von Kindern eine Genehmigung der Eltern zur Teilnahme erhalten hatte, war eine weitere Rekrutierungsschleife notwendig. So konnten zwei weitere Grundschulen in der mittleren Einkommenskategorie von der Studienteilnahme überzeugt werden.

Sowohl für die *Stichproben* an Kindertageseinrichtungen als auch an Grundschulen gilt trotz des komplexen Stichprobendesigns, dass es sich nicht um für Eltern, Grundschulkinder oder Fach- und Lehrkräfte in den Befragungsregionen repräsentative Stichproben handelt, da die Freiwilligkeit der Teilnahme mit Selbstselektionseffekten einhergehen kann. Dies verdeutlicht exemplarisch die Rücklaufquote der Eltern von Grundschulkindern. Von diesen nahm etwa die Hälfte an der Befragung teil. Dies bedeutet, dass die realisierte Stichprobe nicht notwendig eine Zufallsauswahl der (ursprünglich teilnahmebereiten) Eltern darstellt. Ähnliches lässt sich auch für die anderen befragten Gruppen annehmen. Unabhängig von diesen Einschränkungen lassen sich mit den realisierten Stichproben wie beabsichtigt Forschungsfragen bezüglich milieu- und sozialklassenspezifischer Sichtweisen auf Bildung und Erziehung untersuchen, da in den Stichproben der Eltern Personen in allen Positionen der sozialen Hierarchie vertreten sind, also sowohl Personen ohne oder mit geringem Einkommen als auch sehr wohlhabende Personen. Für die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, an denen die Studie durchgeführt wurde, kann zudem festgehalten werden, dass deren soziale Komposition die soziale Situation in beiden untersuchten Regionen sehr gut widerspiegelt. Die realisierten Stichproben ergeben damit ein in sozioökonomischer Hinsicht differenziertes Abbild der Akteure im früh- und grundschulpädagogischen Feld.

2. DURCHFÜHRUNG DER DATENERHEBUNG

Die Datenerhebung an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erfolgte in den Jahren 2012 und 2013 und wurde von den im Projekt tätigen wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt. Im Vorfeld der Erhebungen wurde den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Manual mit Hinweisen zum Ablauf der Befragung sowie zum Datenschutz ausgeteilt und im Rahmen einer Schulung besprochen. Die Studienteilnehmer/innen wurden bereits einige Wochen vor Befragungsbeginn mittels Informationsbroschüren über das Projekt in Kenntnis gesetzt und um ihre Teilnahme gebeten. Die Teilnahme an der Fragebogenstudie erfolgte freiwillig.

Die *Datenerhebung an Grundschulen* bezog Lehrkräfte, Schulleitung, Kinder in der dritten und vierten Klasse sowie deren Eltern ein. Zur Vergrößerung der Lehrkräftestichprobe wurden zusätzlich Grundschulen in die Studie einbezogen, an denen nur Lehrkräfte und Schulleitungen einen Fragebogen erhielten. Die Lehrkräfte konnten den Fragebogen im Lehrerzimmer oder im Sekretariat mitnehmen, wo sie durch das Forschungsteam abgegeben wurden. Die Schulleitung erhielt den Leitungsfragebogen bei der persönlichen Begrüßung. Die wieder im Sekretariat im verschlossenen Umschlag abgegebenen Fragebögen des pädagogischen Personals wurden vom Forschungsteam abgeholt oder postalisch durch die Schule zurückgesandt. Die Befragung der Kinder erfolgte im Rahmen einer Schulstunde. Im Anschluss an die Befragung wurde den Kindern ein Umschlag mit dem Elternfragebogen ausgehändigt, den die Eltern entweder innerhalb von 14 Tagen über die Schule zurückgeben oder per vorfrankiertem Umschlag zurück an das Forschungsteam schicken konnten. Die Daten der Kinder und Eltern können dank der Vergabe pseudonymisierter Codes einander zugeordnet werden.

Die *Datenerhebung an Kindertageseinrichtungen* umfasste pädagogische Fachkräfte, das Leitungspersonal sowie die Eltern der Kinder. Die Einrichtungen erhielten die Fragebögen per Post oder bei einer persönlichen Übergabe. Die pädagogischen Fachkräfte sowie die Leitung waren aufgefordert, die ausgefüllten Fragebögen im Umschlag verschlossen in der Einrichtung zu sammeln. Die Eltern erhielten den Fragebogen über die Einrichtung. In Einrichtungen mit überwiegend sozial benachteiligter Klientel erfolgte die Übergabe des Fragebogens durch das Forschungsteam, um das Vertrauen in die Studie zu erhöhen. Diese Eltern erhielten zudem die Möglichkeit, den Fragebogen in einem ruhigen Raum vor Ort auszufüllen. Den Eltern war insgesamt freigestellt, den ausgefüllten Fragebogen entweder im verschlossenen Umschlag in der Einrichtung abzugeben oder ihn im vorfrankierten Rücksendeumschlag direkt an das Forschungsteam zurückzuschicken. Die in der Einrichtung gesammelten Fragebögen wurden nach Ablauf einer zweiwöchigen oder gegebenenfalls verlängerten Frist von einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter abgeholt oder per Post zurückgesandt.

An dieser Stelle sei den Befragten für Ihre Teilnahme an der Fragebogenstudie und für die Bearbeitung der teilweise umfangreichen Fragebögen gedankt.

3. STICHPROBENUMFÄNGE

Im Zuge der Datenerhebung wurden insgesamt 2770 Akteure im elementar- und primärpädagogischen Feld zu ihren Vorstellungen und Praktiken hinsichtlich Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung befragt. Die Befragten verteilen sich auf insgesamt 47 Kindertageseinrichtungen (N=1136) und 32 Grundschulen (N=1634). Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Stichprobenumfänge je Akteursgruppe.

Tabelle: Stichprobenumfänge im Projekt EDUCARE

Akteursgruppe	Anzahl der Einrichtungen	Stichprobengröße
Kindertageseinrichtungen		
Pädagogische Fachkräfte	44	248
Eltern	45	847
Leitung	41	41
Grundschulen		
Lehrkräfte	32	124
Eltern	16	503
Kinder	16	985
Leitung	22	22

4. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE DER GRUNDSCHULLEHRKRÄFTE

Die in diesem Dokument berichteten Daten basieren auf der im Projekt erhobenen Stichprobe von $N=124$ Lehrkräften. Lehrkräfte an Grundschulen sind eine wichtige Akteursgruppe bei der Ausgestaltung von Kindheit. Die Lehrkräfte wurden an insgesamt 32 Grundschulen in der Metropolregion Frankfurt und im Ballungsraum Dresden befragt. Die Lehrkräfte verteilen sich wie folgt auf diese beiden Erhebungsorte: 60% unterrichten an Grundschulen im Raum Frankfurt und 40% im Raum Dresden.

Demographische Merkmale

In der Region Frankfurt nahmen $n=74$ Lehrkräfte an der Befragung teil, in Dresden waren es $n=50$. Die Befragten sind zwischen 1948 und 1987 geboren ($M=1967.44$, $SD=11.28$). Elf Prozent der Befragten sind ledig, 53% sind verheiratet, 21% leben in einer festen Lebenspartnerschaft. Neun Prozent der Befragten haben als Familienstand „geschieden“ angegeben. Die übrigen Lehrkräfte sind „verwitwet“, leben in einer eingetragenen gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaft oder haben keine Angabe zum Familienstand gemacht.

Migrationshintergrund

Die Herkunft der Befragten und ggf. ihrer Lebenspartnerin bzw. ihres Lebenspartners wurde über die Staatsangehörigkeit, das Geburtsland und die in der Familie gesprochene Sprache erfasst. Im Folgenden werden die Angaben der Lehrkräfte zu ihrer eigenen Staatsangehörigkeit, ihrem Geburtsland und der Familiensprache berichtet. Die Angaben zur Partnerin oder zum Partner werden nicht berichtet. Auf Basis der in der Familie gesprochenen Sprache lässt sich schließen, dass 91% der Lehrkräfte keinen Migrationshintergrund haben; so viele sprechen zuhause nur deutsch. Vier Prozent sprechen in der Familie überwiegend deutsch und 2% teils deutsch und teils eine andere Sprache. Lediglich eine Person hat angegeben, in der Familie ausschließlich eine andere Sprache als deutsch zu sprechen und zwei Befragte haben keine Angabe hierzu gemacht.

Noch deutlicher wird die ethnische Homogenität der Stichprobe anhand der Staatsangehörigkeit und des Geburtslands der Lehrkräfte. Beinahe 98% der Lehrkräfte besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit und 96% sind in Deutschland geboren.

Bildungshintergrund

Die Lehrkräfte wurden zu ihren Bildungsabschlüssen sowie zu denen ihrer Partnerin bzw. ihres Partners befragt. Bei den Lehrkräften sind die Bildungsabschlüsse weitgehend dadurch bestimmt, dass es sich um eine beruflich homogene Gruppe handelt. Allerdings wurde die Stichprobe sowohl in einer west- als auch in einer ostdeutschen Region gezogen und anders als in der Bundesrepublik (BRD) erfolgte die Qualifikation zum Grundschullehramt in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR)

nicht an einer Hochschule. Immerhin 36% der Befragten haben in der DDR zuletzt die Schule besucht. Dadurch erklärt sich, dass insgesamt nur 69% der Befragten über die Hochschulreife bzw. das Abitur verfügen, 15% über eine Fachhochschulreife und 16% über die mittlere Reife bzw. über die jeweils äquivalenten DDR-Abschlüsse. Von den befragten Lehrkräften verfügen 60% über einen universitären Abschluss und das zweite Staatsexamen, 54% haben eine Berufsausbildung abgeschlossen und 2% befanden sich zum Befragungszeitpunkt noch im Referendariat. Das bedeutet, dass etwa 40% der Lehrkräfte über keine akademische Ausbildung verfügen, sondern auf anderem Wege – etwa über die DDR-Lehrerbildungsanstalten – die Qualifikation für das Grundschullehramt erworben haben.

Die Lebenspartner/innen der befragten Lehrkräfte verfügen zu 61% über die Hochschulreife, zu 15% über die Fachhochschulreife und zu 21% über die mittlere Reife. Drei Prozent haben einen Hauptschulabschluss. Neben dem Schulabschluss wurden auch Informationen zu Ausbildung und Studium eingeholt. Hier gaben 61% derjenigen, die mit einer Lebenspartnerin oder einem Lebenspartner zusammenleben, an, dass jene/r über einen Hochschulabschluss verfügt. Etwa 60% haben eine Berufsausbildung absolviert.

Sozioökonomischer Hintergrund

Zur Einschätzung der sozialen und ökonomischen Komposition der Stichprobe werden hier Informationen zu Erwerbstätigkeit und Einkommensverhältnissen der Lehrkräfte und ggf. ihrer Lebenspartner/in aufgeführt. Die Lehrkräfte sind mit 69% überwiegend Vollzeit erwerbstätig. Etwa 28% gehen ihrem Beruf in Teilzeit nach und rund 2% haben keine Angabe zur Erwerbssituation gemacht. Zur Erwerbssituation der Partnerin oder des Partners gaben 84% an, dass diese/r Vollzeit erwerbstätig ist; 6% arbeiten in Teilzeit und 10% sind nicht erwerbstätig.

Das monatliche Median-Nettoeinkommen im Haushalt liegt bei Md=3800. Die Einkommensspanne reicht von 1200 bis 7600 Euro. Der Mittelwert liegt bei M=3785.12 (SD=1652.32). Während fehlende Antworten insgesamt ein eher geringes Problem darstellen, zeigt sich im Fall der Frage nach dem Einkommen mit rund 32% ein größerer Ausfall gültiger Angaben. Ergänzend zum Einkommen gibt auch die subjektive Schichtzugehörigkeit der Lehrkräfte einen Hinweis auf ihren sozio-ökonomischen Hintergrund. Hierbei sollten sich die Befragten selbst einer von sechs, in ihrer Bezeichnung an die Alltagssprache angelehnten Bevölkerungsschichten zuordnen. Der Unterschicht rechnen sich demnach knapp 0% der Lehrkräfte zu, 4% sehen sich selbst als Angehörige der Arbeiterschicht, während die relative Mehrheit (56%) sich der Mittelschicht zugehörig sieht. Etwa 28% sehen sich in der oberen Mittelschicht und 1% ordnen sich der Oberschicht zu. Hinzu kommen 7%, die sich in keiner Schicht verorten wollten und 5%, die gänzlich auf eine Antwort verzichtet haben.

Berufliche Situation

Die Lehrkräfte wurden zu ihrer Funktion an ihrer Schule sowie zu ihrer Berufserfahrung befragt. Demnach übten 36% zum Zeitpunkt der Befragung die Tätigkeit einer Klassenlehrerin bzw. eines Klassenlehrers aus, 41% waren Fachlehrkräfte, 5% gehörten der Schulleitung an und 10% übten sonstige Funktionen aus. Sieben Prozent haben keine Angabe zur aktuellen Haupttätigkeit an ihrer Schule gemacht.

Die Befragten arbeiten im Schnitt seit 18.19 Jahren ($SD=12.75$) als Lehrer/in. Die Spanne der in Jahren gemessenen Berufserfahrung liegt zwischen einem viertel Jahr und 44 Jahren. An der Schule, an der sie an der Befragung teilgenommen haben, arbeiten die Lehrkräfte durchschnittlich seit 9.56 Jahren ($SD=9.77$).

III. DATENANALYSE

I. SKALENKONSTRUKTION

Die Skalenkonstruktion im Projekt EDUCARE erfolgte mit dem Ziel, unidimensionale Skalen zur Erfassung relevanter Konstrukte in den Kernbereichen der Fragebogenerhebung zu generieren: Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Ziele sowie Praktiken mit Bezug zu Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern im Vor- und Grundschulalter. Zusätzlich galt es, die Einstellung der befragten Akteure zu sozialer Ungleichheit und Bildungschancen sowie zu den in der qualitativen Vorstudie identifizierten politischen Leitbildern ‚guter‘ Kindheit zu ermitteln. Die Bestimmung des sozialen Kapitals der Akteure, im Anschluss an Bourdieu (1983, 1998) verstanden als (extra-)familiäre Beziehungsnetzwerke, stellte eine weitere Zielsetzung der Skalenkonstruktion dar.

Angesichts der explorativen Konzeption des Projekts wurden im Zuge der Fragebogenkonstruktion überwiegend neu entwickelte Instrumente zur Beantwortung der Forschungsfragen zusammengestellt. Im Rahmen der Skalenkonstruktion wurden dann jeweils die Items mit einem gemeinsamen Bezugspunkt, z. B. Vorstellungen von familialer Bildung, mittels exploratorischer Faktorenanalysen untersucht. Mithilfe exploratorischer Faktorenanalysen lassen sich die Faktoren bzw. Konstrukte identifizieren, die durch die analysierten Items gemessen werden bzw. die deren Interkorrelationen erklären (Fabrigar & Wegener, 2012). Dies dient der Überprüfung der Dimensionalität der jeweils analysierten Items und um festzustellen, welche Items zur Konstruktion einer unidimensionalen Skala geeignet sind, die dann bspw. die Leistungsorientierung der Akteure erfasst. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass aus diesem Verfahren hervorgegangene Skalen vorerst an die zugrundeliegende Stichprobe gebunden sind und es somit einer Prüfung ihrer faktoriellen Validität in anderen Stichproben bedarf.

Faktorenanalytisches Vorgehen

Die in diesem Dokument berichteten Skalen basieren auf den Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen, die in der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics 22 (IBM Corp., 2013) sowie mithilfe des frei verfügbaren Programms R (R Development Core Team, 2012) in Kombination mit dem Psych-Zusatzpaket (Revelle, 2014) durchgeführt wurden. Die Datenaufbereitung und vorgeschaltete Itemanalysen erfolgten mithilfe des Programms IBM SPSS Statistics 22 (IBM Corp., 2013). Es kamen durchweg Hauptachsen-Faktorenanalysen (PFA) zum Einsatz.

Zentrale Voraussetzungen zur Durchführung von Faktorenanalysen sind kontinuierlich gemessene Variablen und die Erfüllung der Annahme, dass die Faktoren in einem linearen Verhältnis zu den gemessenen Variablen bzw. Items stehen. Zusätzlich sollten möglichst normalverteilte Daten vorliegen. Da diese Voraussetzungen im Falle Likert-skalierten, also auf ordinalem Niveau gemessener Items verletzt werden, kann es auf Basis der faktorenanalytischen Untersuchung von Pearson-Korrelationen zu fehlerhaften Faktorladungen und somit zu falschen Schlussfolgerungen kommen (Wirth & Edwards, 2007). Daher wird mittlerweile vermehrt vorgeschlagen, in Faktorenanalysen mit Likert-Items auf po-

lychorische Korrelationen zurückzugreifen, um zuverlässigere und besser interpretierbare Ergebnisse zu erhalten (Holgado-Tello, Chacón-MoscOSO, Barbero-García & Vila-Abad, 2010). Polychorische Korrelationen bilden die Beziehungen zwischen Items ab, die zwar nicht metrisch gemessen wurden, denen aber unterstellt werden kann, dass ihnen eine latente, metrisch skalierte und normalverteilte Variable unterliegt. Auch die Analyse einer gemischten Eingabematrix ist möglich. R bzw. das Psych-Package bietet die Möglichkeit, einzelne Variablen als ordinalskalierte bzw. als kategoriale Variablen zu definieren, so dass anschließend für diese Variablen polychorische Korrelationen berechnet und in die Eingabematrix der Faktorenanalyse eingesetzt werden. Von dieser Option wurde Gebrauch gemacht, wenn ein Item eine Schiefe und/oder Kurtosis mit einem absoluten Wert $>.9$ aufwies und somit eine substantielle Abweichung von der Normalverteilung plausibel erschien. Da die Berechnung polychorischer Korrelationen bei kleinen Stichproben problematisch sein kann, wurden die Ergebnisse stets zusätzlich unter Verwendung einer reinen Pearson-Korrelationsmatrix abgesichert.

Es stehen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, um die optimale Faktorenanzahl zur Erklärung der Inter-Item-Korrelationen in einer bestimmten Itembatterie festzulegen (z. B. Costello & Osborne, 2005). Im vorliegenden Fall wurde die Anzahl zu extrahierender Faktoren mithilfe mehrerer klassischer und neuerer Kriterien bestimmt: Eigenwerte-Kriterium, Parallelanalyse, Velicer's Minimum-Average-Partial-Kriterium und das Kriterium optimaler Koordinaten. Entscheidend für die Festlegung der Faktorenanzahl war zusätzlich eine theoretisch plausible Interpretierbarkeit der Faktoren. Um besser interpretierbare Faktoren zu erhalten, wurden in den Faktorenanalysen oblique Rotationsverfahren wie Promax- und Geomin-Rotation angewendet, also Verfahren, die Korrelationen zwischen den Faktoren zulassen. Nach der Festlegung der Faktorenanzahl galt es, diejenigen Items zu identifizieren, deren Ladungskoeffizienten eine gute Eignung zur Skalenkonstruktion erkennen ließen. Als Schwellenwert wurde hierbei eine Ladung von mindestens $\lambda = .30$ festgelegt und bei gleichzeitiger Abwesenheit substanzieller Doppelladungen ($\lambda >.30$) als Beleg für die ausreichende Eignung eines Items zur Erfassung des durch den Faktor repräsentierten Konstrukts gewertet. Items mit geringen Faktorladungen und damit ohne Relevanz für die interessierenden Konstrukte wurden bei einem erneuten Durchlauf aus der Analyse entfernt. Zudem wurden Items mit theoretisch unplausiblen Faktorladungen gestrichen. Die geeigneten Items wurden zur Ermittlung der Skalenwerte der hier dargestellten Konstrukte beibehalten.

Skalenbildung

Abschließend wurden die Skalenwerte durch die Bildung des Mittelwerts über die zu einem Konstrukt gehörenden Items errechnet. Auf Basis der faktorenanalytischen Untersuchung kann bei den berichteten Skalen von essentieller Eindimensionalität ausgegangen werden (Slocum-Gori & Zumbo, 2010). Damit ist eine zentrale Voraussetzung zur Skalenbildung erfüllt (DeVellis, 2011). Da es sich um eine explorative Studie handelt und sich einige der neu entwickelten Items als ungeeignet zur Erfassung der Konstrukte erwiesen, kommt es mitunter vor, dass ein Konstrukt lediglich durch zwei oder

drei Items repräsentiert wird. Obgleich die Verwendung einer höheren Itemanzahl zur besseren Abbildung eines theoretischen Konstrukts wünschenswert ist (Marsh, Hau, Balla & Grayson, 1998), spricht im vorliegenden Fall die inhaltliche Validität der dargestellten Konstrukte für deren Beibehaltung. Es ist nachfolgenden Studien freigestellt, gerade jene Skalen durch Hinzunahme geeigneter Items weiterzuentwickeln. Im Zusammenhang mit der Skalenbildung galt es ferner, einen geeigneten Umgang mit fehlenden Itemwerten zu finden, um für möglichst alle befragten Akteure einen Skalenwert berechnen zu können. Hierzu wird im nachfolgenden Abschnitt Auskunft erteilt.

2. IMPUTATION FEHLENDER WERTE

Fehlende Werte sind ein verbreitetes Problem bei der Analyse quantitativer Fragebogendaten (Enders, 2010). Zwar fiel die Anzahl fehlender Antworten in der Fragebogenstudie des Projekts EDUCARE insgesamt gering aus. Allerdings kann sich bei listenweiser Löschung von Fällen mit mindestens einer fehlenden Angabe rasch eine substanzielle Reduktion der Fälle ergeben, für die ein Skalenwert berechnet werden kann. Die verringerte Stichprobengröße kann dann mitunter einen Verlust statistischer Power bei der Überprüfung von Forschungshypothesen bedeuten (Sijtsma & Van der Ark, 2003). Zur Skalenbildung wurden für jeden Fall die ein Konstrukt messenden Items zusammengefasst, indem der Skalenmittelwert aus diesen Items errechnet wurde. Die Arbeit mit so errechneten, manifesten Skalenwerten stellt gerade in explorativen Forschungskontexten die favorisierte Methode der Datenanalyse dar (Tabachnick & Fidell, 2013). Folglich wurden für möglichst viele Fälle vollständige Informationen zu allen Items einer Skala benötigt. Aus diesem Grund mussten fehlende Werte in den Angaben der Befragten vor der Skalenbildung auf Itemebene imputiert werden.

Neben fortgeschrittenen Verfahren zur Imputation fehlender Werte hat sich die von Bernaards und Sijtsma (2000) entwickelte Methode der *Two-Way Imputation* insbesondere bei Vorliegen einer großen Anzahl von Fragebogenitems als ernstzunehmende Alternative im Umgang mit fehlenden Werten erwiesen (Van Ginkel, 2010). Die *Two-Way Imputation* basiert auf der einfachen *Person Mean Substitution*, bei der ein fehlender Wert durch den Mittelwert über die von einer Person bearbeiteten Items ersetzt wird. Dabei werden allerdings die Beziehungen zwischen den Items nicht beachtet, weil die Methode je Fall nur die vorhandenen Informationen über diese Person einbezieht. Zudem führt die Methode in statistischen Analysen zu verzerrten Schätzungen, bspw. von Reliabilitätskoeffizienten (Huisman, 2000). Das Verfahren von Bernaards und Sijtsma (2000) nimmt daher eine Korrektur vor, indem die verfügbaren Informationen aller Items einbezogen werden, die ein ihrer Beantwortung unterliegendes Konstrukt messen. Somit wird berücksichtigt, dass die beobachteten Itemwerte zu einem Konstrukt Hinweise über fehlende Werte auf diesen Items liefern. Ein fehlender Itemwert errechnet sich für eine Person dann aus dem Mittelwert über ihre vollständigen Antworten, dem Mittelwert dieses Items sowie dem Gesamtmittelwert über alle Items der Skala. Dem so errechneten Wert wird ein normalverteilter Zufallswert hinzugefügt, wobei der imputierte Wert auf die nächstliegende, ganze Zahl gerundet wird (Van Ginkel, 2010).

Das *Two-Way Imputationsverfahren* liefert laut Sijtsma und Van der Ark (2003) zuverlässige Schätzungen statistischer Kennwerte und Reliabilitätsmaße. Ferner gewährleistet die Methode nahezu unverzerrte Teststatistiken, unabhängig davon, ob das Auftreten fehlender Werte auf einen zufälligen oder einen systematischen Ausfallsmechanismus zurückzuführen ist und führt damit zu ähnlich akkuraten Ergebnissen wie das komplexere Verfahren der multiplen Imputation (Van Ginkel, Van der Ark & Sijtsma, 2007). Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die multiple Imputation oder auch das Full Information Maximum Likelihood-Verfahren beim Umgang mit fehlenden Werten in komplexen Daten-

analysen mit konkreten Forschungshypothesen und bei überschaubarer Variablenanzahl generell überlegen sind (Enders, 2010). Die hohe Eignung der Two-Way Imputation zeigt sich allerdings insbesondere in Forschungskontexten, in denen eine Vielzahl von Variablen gehandhabt werden müssen und die explorative Untersuchung der Beziehungen zwischen Konstrukten im Vordergrund steht und bspw. nicht eine latente Variablenmodellierung und Modelltestung. Zugleich ist eine spätere Schätzung fehlender Werte mithilfe multipler Imputation keineswegs ausgeschlossen, etwa wenn sich für eine Person kein Skalenmittelwert berechnen ließ, weil sie gar keine Angaben zu einem Konstrukt gemacht hat, aber zu anderen interessierenden Konstrukten Informationen vorliegen.

Das Verfahren der Two-Way Imputation eignet sich allerdings nur, wenn die in der Imputationsprozedur verwendeten Items dasselbe Konstrukt messen (Van der Ark & Sijtsma, 2003). Da die Dimensionalität der im Projekt eingesetzten Items zuvor faktorenanalytisch überprüft wurde, kann dieser Voraussetzung entsprochen werden. Zur Anwendung der Methode liegt ein von Van Ginkel und Van der Ark (2005) bereitgestelltes SPSS-Makro vor. Dieses erlaubt auf unkomplizierte Weise die Vervollständigung eines Datensatzes mit fehlenden Werten. Die Prozedur wurde daher im Vorfeld der Skalenbildung zur Imputation fehlender Itemwerte angewandt, wobei alle Fälle einbezogen wurden, für die mindestens ein beobachteter Itemwert vorlag. Die Imputation fehlender Itemwerte erfolgte getrennt pro unidimensionale Skala. Anschließend wurden die Skalenmittelwerte über die beobachteten und vervollständigten Items berechnet.

Durch die Imputation fehlender Itemwerte liegen für nahezu alle Fälle vollständige Informationen zu den im Projekt interessierenden Konstrukten vor, so dass auch in multivariaten Analysen mit einer ausreichend großen Stichprobe gerechnet werden kann. Zudem können bei Einbezug weiterer Variablen zur Untersuchung der Forschungsfragen, bspw. zu ökonomischen Ressourcen oder zum Bildungshintergrund der Befragten, komplexere Verfahren zur Behandlung fehlender Werte in den Hintergrundvariablen vorgeschaltet werden.

3. ERLÄUTERUNG DER GÜTEKRITERIEN UND STATISTISCHEN KENNWERTE

In diesem Abschnitt wird auf die im Hauptteil des Dokuments zu jedem Konstrukt jeweils dargestellten Item- und Skalenkennwerte eingegangen. Insbesondere werden die aufgeführten Kriterien zur Beurteilung der Güte der eingesetzten Items und der aus ihnen gebildeten (Gesamt-)Skalen erläutert. Zu den Items und Skalen werden jeweils der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) angegeben. Schiefe und Kurtosis ermöglichen eine Einschätzung der Verteilung der Item- und Skalenwerte. Zudem helfen zwei Maße für die Reliabilität der Gesamtskala sowie die Trennschärfekoeffizienten der Items bei der Beurteilung der vorgestellten Instrumente. Die in den Itemlisten und neben den Itemkennwerten genannten Variablenbezeichnungen sowie die neben den Skalenkennwerten aufgeführten Kurzbezeichnungen der Skalen entsprechen den Variablennamen der Items und Skalen in den im Projekt EDUCARE erstellten Datensätzen.

Schiefe und Kurtosis

Schiefe und Kurtosis geben Auskunft über die Art der Verteilung der Items bzw. der Gesamtskala, wobei die Schiefe einen Hinweis auf die Symmetrie der Verteilung liefert und die Kurtosis in erster Linie über die Enden der Verteilung informiert und somit die Neigung einer Verteilung zu extremen Werten erkennen lässt (Westfall & Henning, 2013). Liegen die Werte für Schiefe und Kurtosis jeweils bei 0, zeigt dies eine Normalverteilung der Daten an. Zur Berechnung der Kurtosis wird hierzu eine Anpassung vorgenommen, weshalb sie auch als Exzess bezeichnet werden kann. Die Werte der Schiefe können theoretisch im Bereich zwischen minus und plus unendlich liegen, wohingegen die Werte der Kurtosis bei -2 beginnen und im positiven Bereich bis unendlich gehen können. Um beurteilen zu können, ab wann sich von einer ernstzunehmenden Abweichung von der Normalverteilung sprechen lässt, werden unterschiedliche Faustregeln formuliert. Bulmer (1979) notiert als grobe Regel, dass eine Verteilung als sehr schief gelten kann, wenn die Schiefe einen absoluten Wert größer als 1 annimmt. Werte zwischen 0.5 und 1 deuten dagegen auf eine moderate Schiefe hin, während Werte zwischen 0 und 0.5 eine nahezu symmetrische Verteilung anzeigen. Westfall und Henning (2013) sind hier großzügiger und geben als „Ugly Rule of Thumb“ (S. 249) für die Schiefe einen akzeptablen Wertebereich von -2 bis $+2$ an. Die Autoren sprechen bei der Kurtosis ab einem Wert von $+3$ von deutlich nicht normalverteilten Daten und einer hohen Anfälligkeit der Verteilung für Extremwerte. Für strengere Kriterien spricht sich Fife-Schaw (2006) aus und verlangt, dass bei mittleren bis großen Stichproben sowohl Schiefe als auch Kurtosis im Bereich -1 bis $+1$ liegen sollen, um von annähernd normalverteilten Daten ausgehen zu können. Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, wurden bei der Skalenkonstruktion alle Items als nicht normalverteilt betrachtet, deren Absolutwert für Schiefe und/oder Kurtosis größer als 0.9 betrug.

Trennschärfe

Der Trennschärfekoeffizient (r_{it}) zeigt an, wie gut ein Item die aus allen Items ermittelte Skala repräsentiert bzw. wie zuverlässig ein Item im Sinne der Gesamtskala zwischen Personen trennt. Die hier berichtete, korrigierte Trennschärfe ist der Korrelationskoeffizient (Wertebereich: -1 bis $+1$) des Items mit der um dieses Item gekürzten Gesamtskala, d. h. es handelt sich um den Zusammenhang des Items mit dem Durchschnitt der anderen Items der Skala. Dementsprechend handelt es sich im Falle einer Kurzskala aus lediglich zwei Items bei der Trennschärfe um die Korrelation zwischen diesen beiden Items.

Generell gibt die Trennschärfe auch Auskunft über die Eignung eines Items zur Messung eines Konstrukts. Weise (1975) bezeichnet Trennschärfekoeffizienten kleiner als 0.3 als niedrig, bei Werten zwischen 0.3 und 0.5 als mittelmäßig und bei Werten größer als 0.5 als hoch. Negative Werte deuten auf Inkonsistenzen bei der Itemformulierung oder bei der Polung eines Items hin. Bei der Bildung der hier vorgestellten Skalen wurden Items mit einer Trennschärfe kleiner 0.2 ausgeschlossen.

Reliabilität

Das Gütekriterium der Reliabilität bezieht sich auf den Grad der Zuverlässigkeit, mit der ein Instrument ein Konstrukt misst. Es werden zu jeder Skala zwei Reliabilitätsmaße berichtet: *Cronbachs Alpha* (Cronbach, 1951) sowie *Ordinal Alpha* (Zumbo, Gadermann & Zeisser, 2007).

Cronbachs Alpha ist ein weitverbreitetes Reliabilitätsmaß, das sich aus der durchschnittlichen Inter-Item-Kovarianz, der Anzahl der Items einer Skala und der Varianz der Skalenwerte errechnet. Nach Nunnally (1978) sollte ein in der Grundlagenforschung eingesetztes Instrument mindestens eine Reliabilität von .70 aufweisen. Rost (2007) merkt dagegen an, dass Cronbachs Alpha bei in Forschungsprojekten eingesetzten Skalen mindestens bei .55 liegen sollte, während in der Individualdiagnostik höhere Standards gelten. Gerade in explorativen Forschungskontexten kann sich eine zu starke Orientierung an Cronbachs Alpha allerdings als irreführend erweisen. Auch deshalb wurden in jüngerer Zeit verstärkt Einwände gegen eine unkritische Anwendung von Cronbachs Alpha formuliert (u. a. Sijtsma, 2009).

Die Kritikpunkte beziehen sich dabei sowohl auf die Formel als auch auf die empirischen Voraussetzungen zur Berechnung von Cronbachs Alpha. Da die Itemanzahl in die Berechnung eingeht, kann sie sich potenziell negativ auf die Zuverlässigkeit der Messung eines Konstrukts auswirken, wenn eine geringe Itemanzahl bei gleichzeitig nur moderaten Korrelationen zwischen diesen Items vorliegt. Zwar lässt sich durch die Erhöhung der Itemanzahl ein höheres Alpha erreichen (z. B. Rost, 2007, S. 156). Der Ertrag steht jedoch dabei nicht unbedingt in einem angemessenen Verhältnis zu den Kosten (u. a. Länge des Fragebogens und benötigte Zeit zu dessen Beantwortung), weshalb nur aus wenigen Items zusammengesetzte Skalen keine Seltenheit sind (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2013). Gerade in explorativen Studien, wie auch im vorliegenden Forschungsprojekt, stellen sich zudem stets einige Items im Nachhinein als unbrauchbar für die weitere Analyse heraus, z. B. bei Decken-

oder Bodeneffekten oder zu geringen Korrelationen. Dies erschwert gerade in explorativen Studien mit teils neu entwickelten Instrumenten die Konstruktion von Skalen mit zufriedenstellender Reliabilität, zumindest wenn diese an einem hohen Wert von Cronbachs Alpha gemessen wird. Denn Cronbachs Alpha unterschätzt insbesondere bei einer geringen Itemanzahl oftmals die wahre Reliabilität eines Messinstruments (Sijtsma, 2009). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn eine wesentliche Voraussetzung zur Berechnung von Cronbachs Alpha, die essentielle Tau-Äquivalenz kontinuierlich gemessener Items, verletzt ist (Meyer, 2010). Bei den berichteten Skalen kann durchweg von kongenerischen Likert-Items ausgegangen werden, was u. a. in den Faktorenanalysen an ungleichen Faktorladungen der Items erkennbar war. Zudem weisen auch die zu den Items berichteten Trennschärfen auf tau-kongenerische Messungen hin, weshalb Cronbachs Alpha bei den vorliegenden Skalen lediglich eine Schätzung der unteren Grenze der wahren Reliabilität darstellt (Bühner, 2006).

Auf Grund der genannten Nachteile von Cronbachs Alpha werden in der Methodenliteratur eine Reihe alternativer Reliabilitätskoeffizienten empfohlen. In dieser Dokumentation wird ein leicht interpretierbares alternatives Reliabilitätsmaß berichtet: Auf Grund der Bekanntheit von Cronbachs Alpha haben Zumbo, Gadermann und Zeisser (2007) eine Berechnung des Koeffizienten auf der Basis der polychorischen Inter-Item-Korrelationen vorgeschlagen, um zumindest dem ordinalen Skalenniveau der zur Skalenbildung eingesetzten Items Rechnung zu tragen. In Simulationsstudien können die Autoren zeigen, dass Ordinal Alpha durchgängig angemessene Schätzer der theoretischen Reliabilität liefert und zwar unabhängig von der Höhe der theoretischen Reliabilität, der Anzahl der Items sowie der Anzahl der Antwortmöglichkeiten und ihrer Verteilung (Zumbo, Gadermann & Zeisser, 2007).

Für die Berechnung von Ordinal Alpha wurde die frei verfügbare Software R (R Development Core Team, 2012) mit dem Psych-Zusatzpaket (Revelle, 2014) verwendet (Gadermann, Guhn & Zumbo, 2012). Im Folgenden wird neben Cronbachs Alpha auch der Koeffizient Ordinal Alpha zur besseren Beurteilung der Reliabilität der vorgestellten Instrumente angegeben.

Meyer (2010) empfiehlt, bei der Dokumentation der Reliabilität deren Evaluation nicht vorwegzunehmen, um Forschenden eine unverzerrte Urteilsbildung über die Qualität der Skalen zu ermöglichen. Demgemäß wurden hier keine Skalen anhand eines Cut-Off-Werts wegen einer als zu niedrig eingeschätzten Reliabilität gestrichen. Dies soll Forschenden die Möglichkeit eröffnen, auf Basis einer Begutachtung der dargestellten Skalen zu deren Weiterentwicklung und Verbesserung beizutragen. Gerade mit Blick auf die hier berichteten Skalen stellt sich dabei auch die Frage nach deren inhaltlicher Validität, also inwieweit die verwendeten Items die theoretischen Konstrukte zu erfassen vermögen. Dies verweist neben statistischen Gütekriterien auf die inhaltliche Plausibilität und theoretische Interpretierbarkeit der Konstrukte (siehe hierzu Bischoff et al., in Vorbereitung).

IV. SKALEN

I. VORSTELLUNGEN VON BILDUNG, BETREUUNG, ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG IN DER GRUNDSCHULE

I.1 DEFIZITSICHT AUF SCHULE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Wir möchten gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder Ihrer Meinung nach in der Schule tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich Ihre Schüler/innen vor und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl05b	Der Lernstoff in der Schule steht zum realen Leben der Schüler/innen in keinem Bezug.
egsl05c	In der Schule erhalten Schüler/innen nicht so viele Anregungen wie zu Hause.
egsl05f	In der Schule bekommen die Schüler/innen nicht die richtigen Angebote (z. B. durch individuelle Förderung).
egsl05n	Die Schule gibt Schülern/Schülerinnen weniger Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung als es die Familie tut.
egsl05p	Wertevermittlung findet nicht in der Schule, sondern hauptsächlich in der Familie statt.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl05b	1.63	.72	.67	-.78	.53
egsl05c	1.49	.58	.70	-.49	.36
egsl05f	1.80	.83	.65	-.51	.46
egsl05n	1.93	.72	.38	-.11	.45
egsl05p	1.80	.89	.75	-.51	.36

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .67

Ordinal Alpha = .75

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
bvs_defi	1.73	.50	.33	-.65	123

1.2 SCHULE ALS ORT DER FREIEN ENTFALTUNG, DER SICHEREN BETREUUNG UND DES ZUSAMMENHALTS

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Wir möchten gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder Ihrer Meinung nach in der Schule tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich Ihre Schüler/innen vor und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl05d	Die Schüler/innen haben in der Grundschule noch die Möglichkeit zum Spielen, bevor der Ernst des Lebens beginnt.
egsl05e	Die Schüler/innen lernen in der Schule, dass sie vor allem durch Zusammenhalten ans Ziel kommen.
egsl05g	Die Schüler/innen werden in der Schule sicher beaufsichtigt.
egsl05q	In der Schule lernen Schüler/innen, wie man sich selbst was beibringt.
egsl05r	In der Schule dürfen sich Schüler/innen individuell nach ihrem eigenen Tempo entwickeln.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl05d	2.59	.81	-.33	-.34	.35
egsl05e	3.02	.73	-.55	.43	.52
egsl05g	3.52	.65	-1.38	2.37	.34
egsl05q	3.07	.66	-.61	1.29	.33
egsl05r	2.68	.73	-.21	-.11	.41

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .63

Ordinal Alpha = .70

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
bvs_frei	2.98	.46	-.53	.79	123

I.3 SCHULE ALS KOMPENSATION FAMILIÄRER DEFIZITE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Wir möchten gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder Ihrer Meinung nach in der Schule tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich Ihre Schüler/innen vor und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl05h	Die Schüler/innen lernen Dinge, die sie zu Hause nicht lernen können.
egsl05i	Die Schule kann besser für eine gute Betreuung der Schüler/innen sorgen, als es zu Hause möglich ist.
egsl05j	Die Schule bietet den Schülern/Schülerinnen das beste Umfeld für ihre Persönlichkeitsentwicklung.
egsl05k	Die Schule kümmert sich um vieles, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.
egsl05l	Tugenden wie Ordnung und Fleiß lernen die Schüler/innen vor allem in der Schule.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl05h	3.07	.71	-.93	1.73	.47
egsl05i	2.39	.85	-.42	-.86	.41
egsl05j	2.88	.65	-.98	2.01	.42
egsl05k	2.95	.69	-.40	.37	.53
egsl05l	2.61	.76	-.02	-.33	.46

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .70

Ordinal Alpha = .77

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
bvs_komp	2.78	.49	-.57	.77	122

2. ERZIEHUNGSZIELE IN DER SCHULE

2.1 GESELLSCHAFTSKONFORMITÄT

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Baumert et al. (2008), Skalen zu „Allgemeine Erziehungsziele in Schule und Familie“ und TNS Infratest Sozialforschung (2014), Itembatterie „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Es geht um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Schule. Für wie wichtig halten Sie es, dass Lehrer/innen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl06f	Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
egsl06g	ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
egsl06j	sich ehrgeizige Ziele zu setzen
egsl06k	füreinander sorgen zu können
egsl06l	leistungsbereit zu sein

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl06f	3.35	.74	-.78	-.34	.52
egsl06g	3.69	.50	-1.20	.31	.52
egsl06j	3.13	.70	-.33	-.38	.54
egsl06k	3.63	.53	-1.03	-.01	.53
egsl06l	3.54	.55	-.62	-.75	.39

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .74

Ordinal Alpha = .83

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ezs_geko	3.47	.42	-.50	-.50	124

2.2 SOZIALE IDENTITÄT

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an TNS Infratest Sozialforschung (2014), Itembatterie „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Es geht um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Schule. Für wie wichtig halten Sie es, dass Lehrer/innen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl06d	zu wissen, wo man hingehört
egsl06e	gute Umgangsformen zu haben

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl06d	3.25	.74	-.57	-.55	.43
egsl06e	3.61	.52	-.80	-.61	.43

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .60

Ordinal Alpha = .72

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ezs_soid	3.43	.54	-.57	-.61	123

2.3 DISZIPLIN

Quelle

Adaptiert von TNS Infratest Sozialforschung (2014), Itembatterie „Erziehungsziele“ und Schreiber (2002), Itembatterie „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Es geht um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Schule. Für wie wichtig halten Sie es, dass Lehrer/innen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl06i	ordentlich zu sein
egsl06n	zu gehorchen

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl06i	3.37	.61	-.63	.69	.29
egsl06n	2.61	.74	-.32	-.11	.29

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .45

Ordinal Alpha = .55

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ezs_disz	2.99	.54	-.36	.61	123

2.4 BEScheidenheit in Grundschule

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an TNS Infratest Sozialforschung (2014), Itembatterie „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Es geht um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Schule. Für wie wichtig halten Sie es, dass Lehrer/innen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl06m	dass Schüler/innen zufrieden mit dem sind, was sie haben
egsl06o	dass Schüler/innen zufrieden damit sind, was sie können

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl06m	3.13	.83	-.52	-.64	.55
egsl06o	3.14	.88	-.80	-.07	.55

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .71

Ordinal Alpha = .79

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ezs_besc	3.14	.75	-.66	.10	121

3. FAMILIALE ERZIEHUNGSZIELE

3.1 REFLEXIVITÄT

Quelle

Adaptiert von TNS Infratest Sozialforschung (2014), Itembatterie „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Nun haben wir Sie viel zur Schule gefragt. Jetzt geht es um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Familie. Für wie wichtig halten Sie es, dass in der Familie Folgendes an Kinder vermittelt wird?

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl09c	ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
egsl09d	sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl09c	3.58	.56	-.91	-.19	.51
egsl09d	3.69	.50	-1.22	.38	.51

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .67

Ordinal Alpha = .81

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ezf_refl	3.64	.46	-1.09	.81	122

3.2 EINPASSUNG IN GESELLSCHAFTLICHE HIERARCHIE

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an TNS Infratest Sozialforschung (2014), Itembatterie „Erziehungsziele“ und Schreiber (2002), Itembatterie „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Nun haben wir Sie viel zur Schule gefragt. Jetzt geht es um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Familie. Für wie wichtig halten Sie es, dass in der Familie Folgendes an Kinder vermittelt wird?

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl09a	dass Kinder zufrieden damit sind, was sie können
egsl09e	zu gehorchen
egsl09m	dass Kinder zufrieden damit sind, was sie haben
egsl09n	zu wissen, wo man hingehört
egsl09o	zu lernen, Risiken im Leben zu meiden

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl09a	3.29	.84	-1.11	.69	.52
egsl09e	2.96	.67	-.62	1.14	.37
egsl09m	3.24	.74	-.55	-.55	.61
egsl09n	3.48	.75	-1.41	1.51	.43
egsl09o	2.39	.87	.19	-.60	.35

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .70

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ezf_gehi	3.07	.52	-.69	.24	123

3.3 LEISTUNGSORIENTIERUNG IN DER FAMILIE

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Baumert et al. (2008), Skalen zu „Allgemeine Erziehungsziele in Schule und Familie“ und TNS Infratest Sozialforschung (2014), Itembatterie „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

4

Frage/Instruktion

Nun haben wir Sie viel zur Schule gefragt. Jetzt geht es um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Familie. Für wie wichtig halten Sie es, dass in der Familie Folgendes an Kinder vermittelt wird?

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl09g	sich ehrgeizige Ziele zu setzen
egsl09h	leistungsbereit zu sein
egsl09i	ein guter Schüler zu werden
egsl09j	Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl09g	2.98	.71	-.25	-.23	.59
egsl09h	3.38	.57	-.21	-.79	.56
egsl09i	2.93	.76	-.22	-.45	.64
egsl09j	2.98	.82	-.40	-.47	.55

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .78

Ordinal Alpha = .84

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ezf_ lsto	3.07	.56	.00	-.66	123

4. SOLLENSVORSTELLUNGEN IN VON BILDUNG, BETREUUNG, ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG IN DER FAMILIE

4.1 ANLEITUNG ZU EFFEKTIVER ZEITNUTZUNG

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Büchner & Koch (2001), Fragebogen für Eltern, Itembatterie 23, Skala „Sinnvoll betreute Freizeitgestaltung“ und Itembatterie 13, Skala „Betonung des außerschulischen Lernens“

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Worauf sollten die Eltern bei der Freizeitgestaltung von Kindern achten? Eltern sollte wichtig sein, dass Kinder...

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl10b	sich möglichst wenig langweilen.
egsl10d	pädagogisch angeleitet und betreut werden..
egsl10f	ihre Zeit nicht mit unnützen Dingen vergeuden.
egsl10g	in ihrer Freizeit möglichst viel unter Aufsicht sind.
egsl10h	sich auch in der Freizeit anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl10b	2.23	.85	.43	-.31	.58
egsl10d	2.55	.82	.34	-.58	.49
egsl10f	2.16	.82	.45	-.14	.49
egsl10g	2.05	.68	.42	.50	.52
egsl10h	2.06	.77	.35	-.21	.58

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .76

Ordinal Alpha = .82

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sve_efze	2.21	.56	.36	.33	121

4.2 SCHULERGÄNZENDE FÖRDERUNG UND UNTERSTÜTZUNG

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Büchner & Koch (2001), Fragebogen für Eltern, Itembatterie I9

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Stellen Sie sich nun bitte eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten? Eltern sollten dafür sorgen, dass ...

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl11a	sie Kinder mit Unterrichtsmaterialien fördern.
egsl11d	sie bereit sind Nachhilfeunterricht zu finanzieren.
egsl11e	sie vor Arbeiten mit Kindern besonders üben.
egsl11f	sie gezielte Sprachförderung betreiben.
egsl11bb	Kinder schon früh die Kulturtechniken (wie Lesen und Schreiben) kennenlernen, die sie später brauchen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl11a	2.40	.89	.35	-.58	.49
egsl11d	2.33	.89	.31	-.57	.49
egsl11e	2.69	.79	-.22	-.29	.48
egsl11f	3.18	.73	-.56	-.06	.33
egsl11bb	3.17	.88	-.72	-.46	.42

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .69

Ordinal Alpha = .74

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sve_sfoe	2.75	.56	-.07	.13	121

4.3 FAMILIENORIENTIERUNG, ZUSAMMENHALT UND DER SINN FÜR DAS PRAKTISCHE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

4

Frage/Instruktion

Stellen Sie sich nun bitte eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten? Eltern sollten dafür sorgen, dass ...

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsII Ip	Kinder lernen, wie man Dinge repariert.
egsII Ir	Kinder lernen, dass eine lange Familientradition für die Familie wichtig ist.
egsII Is	Kinder auch mal den Eltern bei der Arbeit aushelfen.
egsII Iv	Kinder zu Verwandtschaftsbesuchen immer mitgehen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsII Ip	3.04	.79	-.38	-.51	.52
egsII Ir	2.70	.89	-.17	-.71	.55
egsII Is	2.92	.94	-.64	-.37	.45
egsII Iv	2.28	.79	.18	-.34	.48

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .72

Ordinal Alpha = .77

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sve_fazu	2.73	.63	-.24	-.43	121

4.4 LEISTUNGS- UND ERFOLGSORIENTIERUNG

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Stellen Sie sich nun bitte eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten? Eltern sollten dafür sorgen, dass ...

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl1i	sie Kindern zeigen, wie man erfolgreich für die Schule lernt.
egsl1k	sie Kinder in Ihrer Leistungsfähigkeit fordern.
egsl1x	Kinder lernen, dass Leistung zum Erfolg führt.
egsl1y	Kinder schon früh darauf vorbereitet werden, ihre Talente gewinnbringend einzusetzen.
egsl1z	Kinder lernen, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsll li	3.25	.73	-.70	.06	.50
egsll lk	3.39	.60	-.38	-.67	.40
egsll lx	3.14	.63	-.12	-.53	.47
egsll ly	2.54	.91	.11	-.80	.42
egsll lz	2.75	.65	-.25	.16	.33

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .72

Ordinal Alpha = .77

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sve_leis	3.01	.47	.07	-.45	122

5. SOLLENSVORSTELLUNGEN VON BILDUNG, BETREUUNG, ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG IN DER SCHULE

5.1 ORIENTIERUNG AN STANDARDS

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Nun geht es um Ihre Wünsche an Lehrkräfte für die Förderung von Schüler/innen. Was sollte Lehrkräften in der Schule besonders wichtig sein? Sie sollten generell darauf achten, ...

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl08e	dass der Entwicklungsstand der Schüler/innen regelmäßig kontrolliert wird.
egsl08h	dass regelmäßig der Sprachstand der Schüler/innen überprüft wird.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl08e	3.46	.67	-1.03	.62	.52
egsl08h	3.25	.76	-.69	-.23	.52

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .69

Ordinal Alpha = .77

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
svlk_sta	3.36	.63	-1.03	.89	123

5.2 DISZIPLINIERUNG UND ANPASSUNG

Quelle

Adaptiert von Conrad, Lischer & Wolf (1997), Erzieherbefragung, Itembatterie 85

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Nun geht es um Ihre Wünsche an Lehrkräfte für die Förderung von Schüler/innen. Was sollte Lehrkräften in der Schule besonders wichtig sein? Sie sollten generell darauf achten, ...

Antwortformat

1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig

Itemliste

Variable	Item
egsl08b	dass Schüler/innen stillsitzen und zuhören können.
egsl08c	dass Schüler/innen nicht über Ränder schreiben.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl08b	3.09	.62	-.70	2.16	.33
egsl08c	2.12	.76	.40	.03	.33

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .50

Ordinal Alpha = .59

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
svlk_dis	2.60	.56	.01	.98	121

5.3 KOMPENSATORISCHE BETREUUNG UND FÖRDERUNG

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an infas & TNS Infratest Sozialforschung (2010), Itembatterie Q45

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Welche Aufgaben sollte die Schule im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl12c	Die Schule sollte sich um vieles kümmern, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.
egsl12e	In der Schule sollten Schüler/innen insbesondere optimal versorgt werden.
egsl12g	Schüler/innen sollten in der Schule Dinge lernen, die sie zu Hause nicht lernen können.
egsl12h	Die Schule sollte Schüler/innen besser betreuen, als es zu Hause möglich ist.
egsl12j	In der Schule sollten Schüler/Schülerinnen lernen, wie man sich selbst etwas beibringt.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl12c	2.28	.86	-.05	-.85	.40
egsl12e	3.40	.62	-.53	-.61	.36
egsl12g	3.47	.64	-1.01	.81	.52
egsl12h	2.43	.87	.026	-.65	.49
egsl12j	3.66	.51	-1.05	-.08	.40

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .68

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
svs_komp	3.05	.47	-.26	-.61	123

5.4 INTEGRATION UND FÖRDERUNG VON KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Welche Aufgaben sollte die Schule im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl12d	Die Schule sollte zur Integration von Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund beitragen.
egsl12k	In der Schule sollte es Förderangebote speziell für Schüler/innen mit Migrationshintergrund geben.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl12d	3.54	.692	-1.668	2.948	.489
egsl12k	3.65	.543	-1.563	3.344	.489

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .66

Ordinal Alpha = .78

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
svs_migh	1.00	4.00	2.948	3.695	123

6. EINSTELLUNGEN ZU SOZIALER UNGLEICHHEIT UND BILDUNGSCHANCEN

6.1 MERITOKRATISCHE ÜBERZEUGUNG

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2= stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl15a	Im Großen und Ganzen findet im deutschen Bildungssystem ein fairer Leistungswettbewerb statt.
egsl15b	Wer leistungsbereit ist und sich anstrengt, wird dafür belohnt.
egsl15c	Es hängt vor allem von der eigenen Begabung ab, ob man nach der Grundschule auf das Gymnasium kommt.
egsl15e	Die eigene Begabung ist in Deutschland entscheidend für einen hohen sozialen Status.
egsl15h	Leistungsbereitschaft ist in Deutschland die wichtigste Voraussetzung für einen hohen gesellschaftlichen Status.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl15a	2.18	.81	-.06	-.95	.59
egsl15b	2.68	.73	-.46	.13	.59
egsl15c	2.50	.70	-.15	-.19	.46
egsl15e	2.43	.73	-.23	-.33	.52
egsl15h	2.96	.87	-.62	-.14	.53

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .77

Ordinal Alpha = .81

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ebc_meri	2.55	.55	-.37	-.17	122

6.2 BEWUSSTSEIN UNGLEICHER BILDUNGSCHANCEN

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2= stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl15d	Kinder aus Arbeiterfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.
egsl15f_re	Egal aus welchen Familien Kinder kommen, alle haben dieselben Chancen in der Schule erfolgreich zu sein. (umgepolt)
egsl15k	Kinder aus Migrantenfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl15d	2.57	.91	-.18	-.72	.64
egsl15f_re	2.95	.98	-.53	-.78	.54
egsl15k	2.88	.79	-.50	.10	.39

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .70

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ebc_beub	2.80	.71	-.33	-.51	123

6.3 ELTERNVERANTWORTUNG FÜR SCHULERFOLG

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2= stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl15g	dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass sich die Eltern nicht genug um die schulischen Angelegenheiten kümmern.
egsl15j	dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass Eltern nicht am Lernfortschritt ihres Kindes interessiert sind.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl15g	2.45	.75	-.25	-.37	.53
egsl15j	2.28	.72	.05	-.29	.53

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .70

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ebc_evse	2.37	.65	-.10	-.29	120

6.4 KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG BEZÜGLICH DER VERBESSERUNG VON BILDUNGSCHANCEN

Quelle

Adaptiert von Schwarzer & Jerusalem (1999), Skala „Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung“

Anzahl der Items

7

Frage/Instruktion

Wie schätzen Sie die Möglichkeiten Ihres Kollegiums ein, zur Verringerung von Bildungsungleichheit und zur Schaffung gleicher Bildungschancen für alle beizutragen?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2= stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl16b	In unserem Kollegium steckt eine Menge Potential, mit dem wir auch unter widrigen Umständen die Bildungschancen benachteiligter Schüler/innen stärken können.
egsl16c	Ich bin sicher, dass wir Lehrer/innen auch Schüler/innen aus sozial benachteiligten Milieus fit für das Gymnasium machen können.
egsl16d	Weil wir gut ausgebildet sind, können wir als Lehrer/innen zur Verringerung sozialer Ungleichheit beitragen.
egsl16e	Zum Abbau von Chancenungleichheit können wir als Lehrer/innen pädagogisch wertvolle Arbeit leisten (z. B., weil wir ein kompetentes Kollegium sind).
egsl16f	Trotz der Systemzwänge können wir zur Verbesserung von Bildungschancen beitragen.
egsl16g	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer/innen es an unserer Schule gemeinsam schaffen können, die Bildungschancen benachteiligter Schülergruppen zu verbessern.
egsl16h_re	Wir als Lehrer/innen haben keinen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern. (umgepolt)

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl16b	2.42	.90	.03	-.76	.47
egsl16c	3.02	.64	-.41	.83	.50
egsl16d	3.01	.75	-.62	.52	.61
egsl16e	2.65	.77	-.42	-.08	.70
egsl16f	2.97	.72	-.50	.44	.70
egsl16g	2.86	.75	-.63	.56	.61
egsl16h_re	2.84	.79	-.55	.20	.53

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .78

Ordinal Alpha = .82

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ebc_swb	2.89	.46	-.44	.97	121

7. POLITISCHE LEITBILDER

7.1 ELTERN ALS BILDUNGSARRANGEURE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Schulen bei der Bildung und Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Was ist Ihre Meinung dazu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl14a	Eltern sollten Ratgeber lesen oder Angebote nutzen, um sich über die richtige Erziehung zu informieren.
egsl14b	Eltern sollten schon früh bewusst Lerngelegenheiten für ihre Kinder arrangieren.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl14a	2.88	.87	-.55	-.22	.44
egsl14b	2.61	.89	-.09	-.70	.44

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .61

Ordinal Alpha = .66

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pl_elbia	2.75	.75	-.48	.07	121

7.2 DEFIZITSICHT AUF LEHRKRÄFTE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

4

Frage/Instruktion

In der Öffentlichkeit wird viel darüber diskutiert, was Lehrer/innen wissen und können. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Punkten zu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl21a	Lehrkräfte haben einen hohen Qualifizierungsbedarf im Hinblick auf die individuelle Förderung von Schülern/Schülerinnen.
egsl21b	Lehrkräfte wissen zu wenig über die Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. Beratung).
egsl21c	Lehrkräfte haben zu wenig Wissen zum Ausgleich ungleicher Bildungschancen von Schülern/Schülerinnen.
egsl21d	Lehrkräfte sollten ihrer persönlichen Weiterbildung höhere Bedeutung zumessen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl21a	2.73	.82	-.13	-.53	.34
egsl21b	1.94	.74	.48	.07	.59
egsl21c	2.13	.72	.34	.11	.55
egsl21d	2.54	.84	-.26	-.50	.37

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .68

Ordinal Alpha = .74

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pl_defi	2.34	.55	.25	.67	120

7.3 NORMIERUNGSWISSEN IN SCHULE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

In der Öffentlichkeit wird viel darüber diskutiert, was Lehrer/innen wissen und können. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Punkten zu?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl21e	Lehrkräfte sollten sich immer an pädagogischen Standards (z. B. Bildungs- und Erziehungsplan) orientieren.
egsl21f	Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, sich regelmäßig über neue Forschungsergebnisse zu informieren.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl21e	2.92	.72	-.59	.65	.39
egsl21f	3.22	.65	-.44	.25	.39

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .56

Ordinal Alpha = .65

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pl_normw	.65	.57	-.58	1.18	117

8. BILDUNGS-, BETREUUNGS-, ERZIEHUNGS- UND FÖRDERPRAXIS IN DER GRUNDSCHULE

8.1 STÄRKUNG DER SCHÜLER/INNENPOSITION

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Stöber (2002), Skala „Autonomieunterstützung“

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03j	Ich ermuntere die Schüler/innen, gegenüber Erwachsenen ihren Standpunkt zu vertreten.
egsl03m	Ich erkläre den Schülern/Schülerinnen, dass man seine Interessen auch mal gegen Erwachsene durchsetzen muss.
egsl03r	Ich halte die Schüler/innen dazu an, sich von Respektpersonen wie mir oder z. B. Ärzten nicht einschüchtern zu lassen.
egsl03t	Ich respektiere, dass die Schüler/innen eine eigene Meinung haben.
egsl04h	Ich erlaube Schülern/Schülerinnen, dass sie meine Entscheidungen in Frage stellen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl03j	3.87	.91	-.59	-.05	.69
egsl03m	2.99	1.08	-.06	-.47	.62
egsl03r	2.85	1.17	.02	-.77	.59
egsl03t	4.56	.56	-.81	-.37	.44
egsl04h	3.06	.92	.02	.49	.62

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .80

Ordinal Alpha = .85

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_schpo	3.47	.71	-.27	.21	123

8.2 ANLEITUNG ZU SELBSTSTÄNDIGKEIT UND AUTONOMIEUNTERSTÜTZUNG IN DER SCHULE

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Stöber (2002), Skala „Autonomieunterstützung“ und Reichle & Franiek (2009), Skala „Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“

Anzahl der Items

4

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03f	Ich höre mir die Meinung der Schüler/innen genauso an wie die von Erwachsenen.
egsl04a	Ich fordere die Schüler/innen dazu auf, ihre Gedanken und Überlegungen in Worte zu fassen.
egsl04d	Wenn Schüler/innen kreative Ideen haben, ermuntere ich sie, diese auch umzusetzen.
egsl04e	Ich bespreche mit den Schülern/Schülerinnen, wie man sich im Umgang mit anderen Menschen benimmt.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl03f	4.48	.55	-.39	-1.00	.44
egsl04a	4.16	.62	-.11	-.44	.34
egsl04d	4.39	.63	-.73	.51	.42
egsl04e	4.34	.57	-.15	-.68	.57

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .66

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_auton	4.34	.42	-.48	.92	124

8.3 AUTORITÄRE DURCHSETZUNG IN DER SCHULE

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Reichle & Franiek (2009), Skala „Machtvolle Durchsetzung“

Anzahl der Items

6

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03k	Ich setze den Schülern/Schülerinnen klare Grenzen, damit sie mir nicht auf der Nase herum tanzen.
egsl03o	Wenn ein/e Schüler/in etwas erledigen soll, gebe ich ihm/ihr ein deutliches Zeichen und erlaube keine große Umschweife.
egsl03q	Wenn ein/e Schüler/in sich nicht genau an meine Anweisungen hält, weise ich sie/ihn zurecht.
egsl04k	Ich greife durch, weil Schüler/innen ihre Grenzen kennen lernen müssen.
egsl04o	Ein Blick von mir reicht und die Schüler/innen wissen, was ich von ihnen erwarte.
egsl04p	Ich achte darauf, dass die Schüler/innen gegenüber Erwachsenen nicht zu vorlaut sind.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl03k	4.34	.71	-.74	-.14	.62
egsl03o	3.93	.75	-.83	1.71	.52
egsl03q	3.63	.78	-.27	.30	.51
egsl04k	3.54	.81	-.19	.05	.55
egsl04o	3.54	.75	-.31	-.23	.53
egsl04p	3.84	.84	-.27	-.56	.54

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .79

Ordinal Alpha = .84

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_autor	3.80	.54	-.23	.04	123

8.4 GEWÄHRUNG VON FREIRÄUMEN IN DER SCHULE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03v	Ich gebe den Schülern/Schülerinnen viele Freiheiten, wie sie ihre Zeit in der Klasse gestalten können.
egsl04n	Ich lasse den Schülern/Schülerinnen ausgedehnte Zeiten der Freiarbeit.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl03v	3.1	.85	-.06	-.28	.43
egsl04n	3.5	.85	-.17	-.18	.43

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .60

Ordinal Alpha = .65

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_fraum	3.28	.72	-.12	-.37	122

8.5 ABWARTENDER UMGANG MIT SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Wolf, Stuck, Roux, Lindhorst & Hippchen (2001), Befragung der Erzieherin zur pädagogischen Arbeit II, Itembatterie 36, „Eingehen auf die Kinder“

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03p	Bei Konflikten der Schüler/innen untereinander warte ich ab, ob sie selbst zu einer Lösung kommen.
egsl03s_re	Ich schreite sofort ein, wenn Schüler/innen miteinander streiten. (umgepolt)
egsl04c	Ich warte bis die Schüler/innen mich um Hilfe und Unterstützung bitten, bevor ich Ihnen helfe (z. B. während der Freiarbeit).

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl03p	3,80	,70	,01	-,42	,42
egsl03s_re	3,21	,90	-,50	,49	,39
egsl04c	3,69	,79	-,30	-,23	,36

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .58

Ordinal Alpha = .65

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_abwum	3,57	,59	-,02	-,01	123

8.6 ANERKENNUNG DER AUTORITÄT ERWACHSENER

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03d	Ich bringe den Schülern/Schülerinnen bei, dass Respektpersonen wie Lehrer oder Ärzte meistens wissen, was das Beste ist.
egsl03g	Ich halte die Schüler/innen dazu an, auf ihre Eltern zu hören.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl03d	2.80	1.07	.04	-.67	.46
egsl03g	3.41	1.00	-.30	-.37	.46

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .63

Ordinal Alpha = .68

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_autor	3.11	.89	.11	-.56	122

8.7 ZIELGRUPPENARBEIT MIT BENACHTEILIGTEN

Quelle

Adaptiert von Brandes, Friedel & Röseler (2011), Itembatterie 17, „Arbeitsansätze im Hinblick auf Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien“, Itembatterie 18, „pädagogische Arbeit mit diesen Kindern“, Itembatterie 21, „Zusammenarbeit mit anderen Experten und Institutionen“

Anzahl der Items

5

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03b	Ich übe und trainiere einzelne Fähigkeiten mit besonders benachteiligten Schülern/Schülerinnen.
egsl03n	Ich lasse den Förderbedarf benachteiligter Schüler/innen von externen Experten (z. B. Schulpsychologen) abklären.
egsl04g	Ich ergreife Maßnahmen, um die Rolle sozial benachteiligter Schüler/innen in der Gruppe zu stärken.
egsl04i	Ich vermittele sozial benachteiligte Eltern in andere Hilfsangebote (z. B. Beratungsstellen).
egsl04l	Ich wende Einzelbetreuungszeit für besonders benachteiligte Schüler/innen auf.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl03b	3.69	.68	-.47	1.26	.46
egsl03n	3.49	.90	.03	-.42	.49
egsl04g	3.81	.68	-.20	.02	.47
egsl04i	3.53	.94	-.30	-.31	.44
egsl04l	3.03	.86	-.06	-.20	.43

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .70

Ordinal Alpha = .75

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_benac	3.51	.55	-.02	1.37	124

8.8 ZUSATZFÖRDERUNG FÜR LEISTUNGSSCHWACHE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Quellenberg (2009), Befragung der Lehrkräfte, Skala „Leistungsbezogene Differenzierung der Schüler/innen“

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft, 5=immer

Itemliste

Variable	Item
egsl03e	Ich gebe leistungsschwachen Schüler/innen verstärkt zusätzliche Hausaufgaben.
egsl03u	Ich gebe leistungsschwachen Schüler/innen verstärkt Übungsaufgaben.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl03e	2.10	.92	.37	-.77	.47
egsl03u	3.04	1.00	-.13	-.47	.47

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .64

Ordinal Alpha = .69

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_zufoe	2.57	.82	.07	-.57	124

8.9 DELEGATION AN ELTERN

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit den meisten Eltern der Schülerinnen und Schüler in Ihrer Klasse?

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft

Itemliste

Variable	Item
egsl02c	Ich fordere Eltern auf, mit ihrem Kind Lesen und Schreiben zu üben.
egsl02e	Ich empfehle Eltern, schulische Defizite mit ihrem Kind aufzuarbeiten.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl02c	3.28	.75	-.74	-.05	.51
egsl02e	3.00	.75	-.24	-.53	.51

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .68

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_dele	3.14	.65	-.23	-.89	123

8.10 ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Quelle

Adaptiert von Conrad, Lischer & Wolf (1997), Befragung der Eltern, Itembatterie 25

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit den meisten Eltern der Schülerinnen und Schüler in Ihrer Klasse?

Antwortformat

1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft

Itemliste

Variable	Item
egsl02a	Ich spreche mit den Eltern über die schulische Entwicklung Ihres Kindes.
egsl02f	Ich gestalte mit Eltern gemeinsam den Klassenraum oder Ausflüge.
egsl02g	Ich tausche mich mit Eltern über pädagogische Themen aus (z. B. Erziehungsfragen oder was Eltern mit ihren Kindern unternehmen könnten).

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl02a	3.58	.56	-.89	-.24	.40
egsl02f	2.49	.95	-.08	-.91	.42
egsl02g	2.92	.76	-.76	.77	.45

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .61

Ordinal Alpha = .71

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
pp_zusar	3.00	.58	-.37	-.17	123

9. SOZIALES KAPITAL

9.1 EINFLUSSREICHE KONTAKTE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

Im Alltag kennt man in manchen Situationen jemanden, der einem Tipps geben kann oder gute Kontakte hat. In anderen Situationen ist es wieder schwieriger. Wie ist das in Ihrer Familie?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl36a	Wir kennen viele Leute, die über einen gewissen Einfluss verfügen.
egsl36c	Unsere beruflichen Kontakte haben sich schon so manches Mal als nützlich erwiesen.
egsl36d	Wir kennen einige Leute, die in unserer Stadt etwas zu sagen haben.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r_{it}
egsl36a	2.13	.84	.26	-.62	.65
egsl36c	2.22	.80	.18	-.47	.59
egsl36d	1.87	.80	.54	-.40	.52

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .76

Ordinal Alpha = .81

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sk_kont	2.08	.67	.31	-.19	119

9.2 SOLIDARISCHES NETZWERK

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

Im Alltag kennt man in manchen Situationen jemanden, der einem Tipps geben kann oder gute Kontakte hat. In anderen Situationen ist es wieder schwieriger. Wie ist das in Ihrer Familie?

Antwortformat

1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt völlig

Itemliste

Variable	Item
egsl36b	Wenn wir in der Familie vor einer Herausforderung stehen, kennen wir immer jemanden, der uns bei der Lösung behilflich sein kann.
egsl36e	Wir kennen Leute, die uns bei den verschiedensten Problemen im alltäglichen Leben weiterhelfen können.
egsl36f	In unserem Bekanntenkreis unterstützen wir uns häufig gegenseitig (z. B. bei Wohnungs- oder Arbeitssuche).

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r _{it}
egsl36b	2.78	.78	-.94	.79	.68
egsl36e	2.90	.73	-.90	1.28	.67
egsl36f	2.99	.79	-.73	.52	.56

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .79

Ordinal Alpha = .85

Skala	M	SD	Schiefte	Kurtosis	n
sk_snetz	2.89	.64	-.95	1.34	118

V. LITERATUR

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Zugriff unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/dl/Materialien/index.php?nummer=83&teil>
- Bernaards, C. A. & Sijtsma, K. (2000). Influence of imputation and EM methods on factor analysis when item nonresponse in questionnaire data is nonignorable. *Multivariate Behavioral Research*, 35(3), 321–364.
- Betz, T. (2008). Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Juventa.
- Betz, T. (2009). Kindheitsmuster und Milieus. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* (17), 14–20.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Hohengehren: Schneider.
- Betz, T. (2011). Bildungsungleichheiten an Übergängen aus der Perspektive von Primarschullehrkräften, Eltern und Kindern. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. S. 43–46). Wiesbaden: VS.
- Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a "Good" Childhood. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (S. 113–126). New York: Springer.
- Betz, T. (2014). Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7 (4), 769–786.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60–81). Weinheim: Juventa.

- Betz, T. & Bischoff, S. (2015). Leitbilder ‚guter‘ Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. & de Moll, F. (2013). Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In C. Förster, K. Höhn & S. A. Schreiner (Hrsg.), *Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit* (S. 41–49). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Betz, T. & Rother, P. (2008). Frühe Kindheit im Fokus der Politik. Bildungs- und Integrationserwartungen an Kindertageseinrichtungen. *DJI Bulletin* (81), 11–12.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2011). *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘* (EDUCARE Working Paper Nr. 1). Frankfurt: Goethe-Universität. Zugriff unter <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/professionalisierung/Educare-Working-Paper-1-2011-Bischoff-Betz.pdf>
- Bischoff, S., de Moll, F., Pardo-Puhmann, M. & Betz, T. (in Vorbereitung). *Theoretischer Hintergrund und konzeptionelle Grundlagen der Erhebungsinstrumente der quantitativen Fragebogenstudie im Projekt EDUCARE* (EDUCARE Working Paper). Frankfurt: Goethe-Universität.
- Bischoff, S., Pardo-Puhmann, M. & Betz, T. (in Vorbereitung). *Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (EDUCARE Working Paper). Frankfurt: Goethe-Universität.
- Bischoff, S., Pardo-Puhmann, M., de Moll, F. & Betz, T. (2013). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In B. Grubenmann & M. Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 15–34). Berlin: Frank & Timme.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz und Co.
- Bourdieu, P. (1985). Sozialer Raum und ‘Klassen’. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. & Bremer, H. (2010). Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 7–30). Weinheim: Juventa.
- Brandes, H., Friedel, S. & Röseler, W. (2011). Gleiche Startchancen schaffen: Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Erhebung in Sachsen. Opladen: Budrich UniPess.

- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258.
- Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.). (2006). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Juventa.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band I: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühner, M. (2006). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.
- Bulmer, M. G. (1979). *Principles of Statistics*. New York: Dover.
- Conrad, S., Lischer, P. & Wolf, B. (1997). Erhebungsmethoden der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen. Landau: Empirische Pädagogik.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 22(3), 297–334.
- de Moll, F. & Betz, T. (2014). Inequality in pre-school education and care in Germany: an analysis by social class and immigrant status. *International Studies in Sociology of Education*, 24(3), 237–271.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development. Theory and Applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ditton, H. & Merz, M. (1999). DFG-Projekt Unterrichts- und Schulqualität. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler. Universität Osnabrück: Institut für Erziehungswissenschaft. Zugriff unter http://daqs.fachportal-paedagogik.de/files/QuaSSU-2000_Fragebogen_SchuelerInnen.pdf
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637–642.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory Factor Analysis. Understanding Statistics*. New York: Oxford University Press.
- Fife-Schaw, C. R. (2006). Principles of Statistical Inference Tests. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. R. Fife-Schaw & J. A. Smith (Hrsg.), *Research Methods in Psychology* (S. 388–413). London: SAGE.
- Gadermann, A. M., Guhn, M. & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17(3), 1–13.
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010). Bildungsungleichheit – eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 155–165). Wiesbaden: VS.

- Hengst, H. & Zeiher, H. (2005). Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 9–24). Wiesbaden: VS.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. & Vila-Abad, E. (2010) Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, 44(1), 153–166.
- Huisman, M. (2000). Imputation of missing item responses: Some simple techniques. *Quality and Quantity*, 34(4), 331–351.
- IBM Corp. (2013). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corporation.
- infas & TNS Infratest Sozialforschung (2010). Anhang zum Bericht. DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AIDA)“ – Erhebung 2009 – Methodenbericht der Erhebungsinstitute. Bonn: Institut für angewandte Sozialwissenschaft.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Balla, J. R. & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33(2), 181–220.
- Meyer, J. P. (2010). *Understanding Measurement: Reliability*. Oxford: Oxford University Press.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus. Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nationales Bildungspanel (NEPS) (2011). *Startkohorten 2, 3 und 4. Haupterhebung 2010 (B11, B20, B34). Eltern. CATI-Fragebogen*. Bamberg: Nationales Bildungspanel. Zugriff unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC2/Feldversionen/SC2_Q_wI_de.pdf
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2013, April). Politische Leitbilder „guter Kindheit“ vs. Sozialpädagogische Leitbilder: Bürgerliches Optimierungsstreben vs. Anerkennung von Lebensvielfalt? Vortrag gehalten auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit, Frankfurt am Main.
- Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams (Materialien zur Bildungsforschung: Bd. 24). Frankfurt am Main: DIPF. Zugriff unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3128/pdf/MatBild_Bd24_D_A.pdf
- R Core Team (2012). *R: A language and environment for statistical computing*. Wien: R Foundation for Statistical Computing.
- Rauschenbach, T. & Bien, W. (Hrsg.). (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey*. Weinheim: Juventa.

- Reichle, B. & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht. Deutsche Erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(1), 12–25.
- Revelle, W. (2014). psych: Procedures for Personality and Psychological Research. R package version 1.4.12. Evanston, IL: Northwestern University.
- Rost, D. H. (2007). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Schreiber, N. (2002). Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten im Prozess der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier („Caritas-Studie“). Instrument und Grunddaten der Ersten Elternbefragung (Arbeitspapier II – 04). Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung. Zugriff unter http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier4_Evaluation_der_paedagogischen_Qualitaet_von_Kindertagesstaetten.pdf
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin. Abgerufen am 11.11.2013 unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120.
- Sijtsma, K. & Van der Ark, L. A. (2003). Investigation and treatment of missing item scores in test and questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, 38(4), 505–528.
- Slocum-Gori, S. L. & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the Unidimensionality of Psychological Scales: Using Multiple Criteria from Factor Analysis. *Social Indicators Research*, 102(3), 443–461.
- Stöber, J. (2002). *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik. Zugriff unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/395/pdf/bericht03.pdf>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- TNS Infratest Sozialforschung (2014). Leben in Deutschland. Befragung 2010 zu sozialen Lage der Haushalte. Elternfragebogen für Mütter und Väter: „Ihr Kind im Alter von 7 oder 8 Jahren“. München: TNS Infratest Sozialforschung. Zugriff unter http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.369767.de/soepfrabo_kinder7_2014.pdf
- Van Ginkel, J. R. (2010). Investigation of multiple imputation in low-quality questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, 45(3), 574–598.
- Van Ginkel, J. R., & Van der Ark, L. A. (2005). SPSS syntax for missing value imputation in test and questionnaire data. *Applied Psychological Measurement*, 29(2), 152–153.

- Van Ginkel, J. R., Van der Ark, L. A. & Sijtsma, K. (2007). Multiple imputation of item scores in test and questionnaire data, and influence on psychometric results. *Multivariate Behavioral Research*, 42(2), 387–414.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- Westfall, P. & Henning, K. (2013). *Understanding advanced statistical methods*. Boca Raton: CRC Press.
- Wirth, R. J. & Edwards, M. C. (2007). Item factor analysis: Current approaches and future directions. *Psychological Methods*, 12(1), 58–79.
- Wolf, B., Stuck, A., Roux, S., Lindhorst, H. & Hippchen, G. (2001). *Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung*. Aachen: Shaker Verlag.
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M. & Zeisser, C. (2007). Ordinal Versions of Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21–29.

Zitiervorschlag zu dieser Publikation

de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Lehrkräftebefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.